

Språkvanskar i førskulealder

”Ho er jo som dei andre,
det er språkvansken som har
hindra ho i mykje.”

Elise Berg



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Haut 2012

Språkvanskar i førskulealder

Ein kvalitativ studie om pedagogiske leiarar
sine tankar om, og erfaring med
kva følgjer ein språkvanske i førskulealder
kan få for barnet.

*”Ho er jo som dei andre,
det er språkvansken som har
hindra ho i mykje.”*

Sitatet er eit utsagn frå ein av informantane.
Sitatet står for meg som ein illustrasjon på at ein språkvanske i førskulealder
kan få følgjer for barnet på fleire utviklingsområder.

© Forfattar Elise Berg

År 2012

Tittel: Språkvanskar i førskulealder

Forfattar Elise Berg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Solglimt Trykkeri

Samandrag

Bakgrunn for valg av tema

Stor interesse for temaet barn med språkvanskar er bakgrunn for valg av tema. Eg er oppteken av kva følgjer ein språkvanske kan få for barna, samt korleis ein kan gje desse barna tidleg og god hjelp. Tilrettelegging av kvardagen til barn med språkvanskar opptek meg i stor grad, då det er særskild viktig at barna vert ivaretekt og sikra ei best mogleg utvikling på alle områder. Ved å setje fokus på kva følgjer ein språkvanske kan få, belyser eg eit viktig og aktuelt tema.

Problemstillinga er som følgjer: På kva måte ser pedagogiske leiarar at språkvanskar hos førskulebarn kan vise seg i kvardagen, og kva meiner dei er god tilrettelegging?

Teoretisk tilnærming

Barn med språkvanskar er ikkje ei homogen gruppe (Platou, 1997). Språkvanskar hos barn er eit stort og samansatt felt, og kan dreie seg om problem med å forstå språk og/eller å uttrykke språk (Esenakk, 2003). Barna sin språkvanske kjem til uttrykk på ulike måtar, og barna er også forskjellige med tanke på både sosial, emosjonell, kognitiv og motorisk fungering og utvikling (Platou, 2002). Cantwell & Baker (1987) ref i Løge (2011) viser til at eit barn med språkvanskar kan få vanskar med sosial deltaking. Vedeler (2007) seier at på grunn av språkvanskar, kan leik og kameratreksjonar ofte bli skadelidande. Barna står dermed i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vanskar.

Metode

Eg valde å nytte ein kvalitativ metode i prosjektet mitt. Bakgrunn for val av metode var at eg ville undersøke pedagogiske leiarar sine tankar og erfaringar omkring barn med språkvanskar, og kva følgjer ein språkvanske kan få for barnet. Ein kvalitativ metode var derfor hensiktsmessig for mitt prosjekt (Tjora, 2010). Eg gjennomførte semistrukturerte intervju, og utvalget besto av fire pedagogiske leiarar. I forkant gjennomførte eg eit prøveintervju, og gjorde deretter naudsynte justeringar av intervjuguiden. Intervjua vart tatt opp på lydband, og transkribert rett i etterkant av gjennomføringa. Etter transkriberinga sat eg igjen med eit stort datamateriale, og det var eit krevjande arbeid å systematisere alle funna. På grunn av at eg valgte kvalitativ metode, kan eg ikkje trekke generaliserande slutningar frå undersøkinga. Utvalget var lite, og i tillegg strategisk valt. Resultatet frå undersøkinga kan seiast å kun gjelde for dei som deltok.

Drøfting

I kategorisering av funn tok eg utgangspunkt i tematiseringa i intervjuguiden. Kategoriane eg valde var; barna si fungering og deltaking i sosial samhandling og leik, og barna si fungering og deltaking i to kvardagslege og strukturerte aktivitetar: måltidet og samlingsstunda. Eg har også drøfta funn om vaksenrolla, og sett nærmare på kva som er god tilrettelegging for barn med språkvanskar. Funna er drøfta opp mot relevant teori. Eit bevisst valg var å presentere breidde i funna, framfor å velge ut funn på eit enkelt område. Oppgåva sine rammer har medført avgrensa plass til kvar enkelt kategori. Det har likevel vore viktig for meg å setje søkelys på språkvanskar i ein større samanheng. Dette for å synleggjere at ein språkvanske i førskulealder kan få følgjer for barnet på mange utviklingsområder.

Oppsummerande refleksjonar

Barn med språkvanskar er ei ueinsarta gruppe, og språkvanskane varierar både med tanke på omfang og grad av alvor. Resultat frå undersøkinga viste at barn med språkvanskar kan få vanskar med leik og sosial samhandling. Kvardagslege situasjonar og aktivitetar kan også by på utfordringar for barn med språkvanskar. Funna varierar og viser at barna med dei mest omfattande og alvorlege språkvanskane, fekk størst vanskar i forhold til leik og sosial samhandling, samt største vanskar i høve til kvardagsaktivitetar. Alle informantane hadde god erfaring med at leikgrupper var ei hensiktsmessig tilrettelegging for barn med språkvanskar. Dette danna eit godt utgangspunkt for at barna skulle lykkast betre i leik og sosial samhandling.

Informantane var opptekne av si eiga rolle i møte med barn med språkvanskar. For at desse barna skal bli ivaretatt og tilrettelagt for i barnehagen er det avgjerande med kompetente vaksne. Vaksne som innehar fagleg kompetanse kan iverksette tiltak som bidreg til at barn med språkvanskar fungerer betre i kvardagen. Dette kan medføre at barna i større grad opplever meistring, og at dei i større grad vert inkludert i barnegruppa. Informantane viste gjennom intervju stor innsikt i, og kunnskap om, korleis ein kan møte barn med språkvanskar på ein god måte. Funna viser at det vert gjort mykje bra arbeid i barnehagane i høve til barn med språkvanskar. I eit framtidsperspektiv er det likevel viktig å påpeike at til tross for dette, må ein ha fokus på å ivareta og vidareutvikle fagkompetanse hos barnehagepersonalet. Dette vil i tillegg til å sikre gode rammevilkår og naudsynte ressursar vere sentralt, og av stor betydning for å gje barn med språkvanskar tidleg og god, hjelp og tilrettelegging.

Forord

Å jobbe med masteroppgåva har vore eit stort og krevjande arbeid. Det har vore ein spennande og lærerik prosess, men også til tider eit einsamt og ”altoppslukande” arbeid. Etter mange både opp- og nedturar er det ei god kjensle å vere ferdig med oppgåva!

Det er mange som fortjener ei takk!

Takk til informantane som var positive til å dele sine tankar og erfaringar med meg. De imponerte meg med fagleg kunnskap, og høg grad av refleksjon omkring spørsmåla mine. De er alle særskilte viktige bidragsytarar til oppgåva, som ikkje hadde blitt til utan dykk!

Takk til rettleiaren min Jorunn Fortun, som med solid kompetanse og faglege dyktigheit har rettleia meg, og ”henta meg inn” når eg har vore ”på ville vegar”!

Takk til Nora på biblioteket på Sandane som har vore svært ”serviceinnstilt”. Med sin smittande latter og gode humør, har ho gjeve meg trua på at dette skulle eg klare!

Takk til Elin som tok seg tid til å lese korrektur på oppgåva mi!

Takk til slekt og vener som har ”heia på meg”, og oppmuntra meg undervegs!

Til slutt vil eg takke mann og barn som har holdt ut med, og godtatt at eg gjennom heile studiet har brukt utallige timar, dagar, kveldar, helgar og feriar på lesesalen på Sandane, - utan å gje meg dårleg samvit av den grunn. At masteroppgåva no er ferdig er det nok ikkje berre eg som er takksam for! No skal eg love å vere meir tilstades!

Sandane, 11. november 2012.

Elise Berg

Innholdsfortegnelse

1	Innleiing	1
1.1	Tema for oppgåva.....	1
1.2	Bakgrunn for val av tema	2
1.3	Formål med oppgåva	3
1.4	Problemstilling.....	4
1.5	Oppbygging av oppgåva.....	4
2	Teoretisk forankring	5
2.1	Kommunikasjon.....	5
2.2	Språk.....	6
2.2.1	Tileigne seg språk, ein kompleks prosess	7
2.3	Språkvanskar	9
2.3.1	Generell tilnærming til språkvanskar	9
2.3.2	Generelle språkvanskar	10
2.3.3	Spesifikke språkvanskar	10
2.3.4	Reseptive-, ekspressive- og fonologiske språkvanskar	13
2.4	Barn med språkvanskar og sosial samhandling	15
2.4.1	Sosial kompetanse	15
2.4.2	Språkvanskar og følgjer for sosial samhandling	16
2.5	Barn med språkvanskar og leik	18
2.5.1	Leik.....	18
2.5.2	Rolleleik og språket si betydning	20
2.5.3	Leikekompetanse hos barn med språkvanskar	21
2.6	Barn med språkvanskar og sosiale/emosjonelle vanskar.....	24
2.6.1	Sosiale og emosjonelle vanskar.....	24
2.6.2	Språkvanskar og sosiale/emosjonelle vanskar	26
2.7	Vaksenrolla og tilrettelegging	29
2.7.1	Den vaksne i møte med barn med språkvanskar	29
2.7.2	Tilrettelegging for barn med språkvanskar	31
3	Metode.....	33
3.1	Val av forskingsmetode	33
3.2	Det kvalitative forskingsintervju	34

3.2.1	Utval	35
3.2.2	Kontaktetablering og informasjon.....	35
3.2.3	Intervjuguiden	36
3.2.4	Prøveintervju	37
3.2.5	Gjennomføring av intervju	37
3.2.6	Førforståing	38
3.3	Kvalitativ analyse	38
3.3.1	Feltnotat.....	39
3.3.2	Transkribering	39
3.3.3	Tematisering av datamaterialet	40
3.3.4	Presentasjon og tolking av datamaterialet.....	41
3.4	Validitet, reliabilitet og generalisering	41
3.4.1	Validitet.....	41
3.4.2	Reliabilitet	43
3.4.3	Generalisering	44
3.5	Etiske refleksjonar	45
4	Presentasjon og drøfting av funn.....	47
4.1	Presentasjon av barna sine språkvanskar.....	47
4.1.1	“Sara”	47
4.1.2	“Bjørn”	47
4.1.3	“Nina”	48
4.1.4	“Lars”	48
4.2	Presentasjon og drøfting av funn	48
4.3	Språkvanskar, leik og sosial samhandling	49
4.3.1	Barn med språkvanskar si deltaking i leik og sosial samhandling	49
4.3.2	Barn med språkvanskar og samhandlingsvanskar i leik.....	51
4.3.3	Barn med språkvanskar sin reaksjon på å verte invitert med på leik	54
4.3.4	Barn med språkvanskar og initiativ til leik	55
4.3.5	Barn med språkvanskar og leik med yngre barn	56
4.3.6	Barn med språkvanskar og strategiar i leik	57
4.3.7	Barn med språkvanskar og deltaking i rolleleik.....	59
4.3.8	Oppsummerande refleksjonar omkring barn med språkvanskar i leik og sosial samhandling	61

4.4	Vaksenrolla og tilrettelegging i lek og sosial samhandling.....	62
4.4.1	Den vaksne som støtte i lek og samhandling	62
4.4.2	Tilrettelegging for lek og sosial samhandling	64
4.4.3	Oppsummerande refleksjonar om vaksenrolla og tilrettelegging i lek og sosial samhandling	67
4.5	Barn med språkvanskar i kvardagsaktivitetar.....	68
4.5.1	Barn med språkvanskar, deltaking og fungering i samlingsstunda	68
4.5.2	Tilrettelegging og vaksenrolla i samlingsstunda	70
4.5.3	Barn med språkvanskar, deltaking og fungering ved måltidet.....	72
4.5.4	Tilrettelegging og vaksenrolla under måltidet	74
4.5.5	Oppsummerande refleksjonar om barna si deltaking og fungering i kvardagsaktivitetar	76
5	Avsluttande refleksjonar	78
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	87
	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	88
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev til pedagogisk leiar	93
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	95
	Vedlegg 4: Prosjektvurdering frå NSD	96

1 Innleiing

1.1 Tema for oppgåva

Tema for oppgåva er språkvanskar i førskulealder, og kva følgjer ein språkvanske kan få for eit barn. Nokre barn utviklar ikkje språket sitt som forventa, og til tross for store individuelle variasjonar har nokre barn ei forsinka/avvikande språkutvikling. Språkvanskar hos barn er eit stort og samansatt felt, og kan dreie seg om problem med å forstå språk og/eller med å uttrykke språk (Espenakk, 2003).

Rygvdal (2008a) seier at språk- og talevanskar betyr at det er forhold ved språket og/eller talen som medfører at kommunikasjonen vert hemma. Kommunikasjonsvanskar vert brukt som eit overordna omgrep på ulike former for språk- og talevanskar. Dersom kommunikasjonen med andre menneske sviktar, kan også kontakten og samspelet mellom dei bli påverka på ein negativ måte. Derfor må forståing av språk- og talevanskar ikkje berre fokusere på det reint språklege eller artikulatoriske, men også omfatte kommunikasjon og moglege sosiale, emosjonelle og læringsmessige konsekvensar. I følgje Ottem og Lian (2008) er ein språkvanske langt meir omfattande og alvorleg enn ein talevanske.

Platou (1997) peikar på at barn med språkvanskar ikkje er ei homogen gruppe. Ein språkvanske kan arte seg, og komme til uttrykk på ulike måtar. Dette vil blant anna avhenge av kor omfattande og alvorleg språkvansen er. Barna er også forskjellige med tanke på både sosial, emosjonell, kognitiv og motorisk fungering og utvikling. Platou (2002) seier at barn med språkvanskar lett kan bli ståande utanfor i sosiale samanhengar, fordi dei ikkje har naudsynte språklege ferdigheiter som krevs for å delta i lek og sosialt samvær med jamaldra. Språkvanskane kan dermed medføre sosiale vanskar. Også Cantwell & Baker (1987) ref i Løge (2011) viser til at dersom eit barn har vanskar med språkforståing og språkproduksjon er dette kritisk for den sosiale deltakinga. Dette samsvarar med Vedeler (2007) som seier at når sosiale informasjonsprosessar fungerer dårleg på grunn av språkvanskar, kan lek og kameratreksjonar ofte bli skadelidande. At barn med språkvanskar står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vanskar vert påpeika i fleire studiar. Espenakk (2003) viser til Gallander m. fl. (1999) og Ottem m.fl. (2002) som peikar på at halvparten av alle barn med språkvanskar får åtferds- og/eller emosjonelle tilleggsvanskar.

1.2 Bakgrunn for val av tema

”Mitt språks grenser er min verdens grenser”. Ludvig Wittgenstein.

Sitatet er henta frå introduksjonen til St. meld. nr 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*, og seier noko om at ein språkvanske kan få følgjer for eit barn si fungering og utvikling på mange områder. Bakgrunn for val av tema er ei særleg interesse for temaet, samt erfaringar med at barn med språkvanskar kan oppleve utfordringar og vanskar også på andre områder. Som til dømes i deltaking og fungering i leik og sosial samhandling. Språkvansken kan også gjere det utfordrande og vanskeleg å delta i kvardagslege situasjonar og aktivitetar i barnehagen. Språkvanskar kan dermed føre til at barna ikkje får naudsynt og verdifull språkerfaring gjennom leik, sosial samhandling og deltaking i kvardagsaktivitetar.

Platou (2002) viser til Mabel Rice (1995) som seier at: språk er nøkkel til læring. Utsegna illustrerer kor viktig det er å inneha ein språkleg kompetanse, men seier implisitt også noko om at ein språkvanske kan få alvorlege følgjer for barnet på fleire utviklingsområde.

Barnehagen har eit stort ansvar og ei viktig oppgåve når det gjeld å gje barn med språkvanskar tidleg og god hjelp. Dette vert presisert i Rammeplan for barnehagen (2006) som seier: ”Barnehagen må sørgje for at alle born får varierte og positive erfaringar med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som reiskap for tenking og som uttrykk for eigne tankar og følelsar. Alle born må få eit rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Nokre born har sein språkutvikling eller andre språkproblem. Dei må få tidleg og god hjelp” (s.29). Dette stiller krav til at personalet i barnehagen har kunnskap og forståing omkring språkvanskar, samt høg grad av bevisstheit om moglege følgjer ein språkvanske kan få for eit barn.

Lunde (1996) seier at førskulealderen er den alderen kor mykje av dei grunnleggjande erfaringane blir lagt, og at desse erfaringane er av vesentleg betydning for vidare utvikling. Han presiserar vidare at språkvanskar ikkje er eindimensjonale, men spreier seg til andre utviklingsområde. Det Lunde (1996) her implisitt påpeikar er viktigheita av at barn med språkvanskar får tidleg og god hjelp og støtte, før vansen manifesterar seg til andre område.

1.3 Formål med oppgåva

Bae (2011) viser til St. meld. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, der inkluderande fellesskap er eit sentralt tema. Ho seier vidare at det vert fokusert på språkleg åtferd, og at kartlegging, språktesting og vurdering vert vektlagt. Bae (2011) stiller seg noko kritisk til denne vektlegginga, fordi det vert eit einseitig fokus på den språklege sida av kommunikasjon. Dette kan resultere i mindre fokus på moglege følgjer av å ha vanskar med språk og kommunikasjon. Mindre fokus på moglege følgjer kan få uheldige og alvorlege konsekvensar for tiltak og hensiktsmessig tilrettelegging, som skal sikre at barn med språkvanskar får ei positiv utvikling på alle områder.

Formålet med oppgåva er å undersøke kva følgjer ein språkvanske i førskulealder kan få for barnet. Det er utanfor oppgåva sine rammer å gjere greie for ulike grunnar til at språkvanskar oppstår. Eg er i oppgåva ikkje oppteken av kva som er årsaka til språkvansken, derimot ynskjer eg å setje søkelys på korleis ein språkvanske kan arte seg, samt belyse kva følgjer ein språkvanske kan få for barn i førskulealder. Ved å setje fokus på korleis barn med språkvanskar fungerer i kvardagen i barnehagen, vert barna sine utfordringar og vanskar synleggjort. I oppgåva ser eg nærmare på kva følgjer ein språkvanske kan få for barna si fungering i lek og sosial samhandling. I tillegg undersøker eg om ein språkvanske kan få følgjer for barna si deltaking og fungering i to kvardagslege og vaksenstyrte situasjonar/aktivitetar i barnehagen: måltidet og samlingsstunda.

Ved å intervjuje fire pedagogiske leiarar som alle har lang erfaring med å arbeide med barn med språkvanskar, set eg også søkelyset på ”vaksenrolla”. Eg undersøker kva informantane vurderar som god og hensiktsmessig tilrettelegging for barn med språkvanskar i førskulealder. Gjennom intervjuja ynskjer eg å få god innsikt i informantane si forståing av barna sine vanskar, samt deira tankar og erfaringar i forhold til moglege følgjer ein språkvanske kan få for barna. I drøftinga synleggjer eg både fagkompetanse og ”taus kunnskap” som finst ute i barnehagane. Ein indirekte effekt av undersøkinga kan vere at informantane aukar eiga bevisstheit og refleksjon om ulike følgjer av ein språkvanske, og at dei tek dette med seg vidare i arbeidet med barn med språkvanskar. Eit personlig mål gjennom å skrive denne masteroppgåva er å auke eigen kunnskap og bevisstheit omkring følgjer ein språkvanske kan få. I tillegg vil eg auke kunnskapen og bevisstheita både omkring vaksenrolla, og god tilrettelegging.

1.4 Problemstilling

Problemstillinga er som følgjer:

På kva måte ser pedagogiske leiarar at språkvanskar hos førskulebarn kan vise seg i kvardagen, og kva meiner dei er god tilrettelegging?

Eit bevisst ynskje om å sjå språk og språkvanskar i ein større samanheng, resulterte i ei noko brei problemstilling. Problemstillinga er todelt, og delane er ulikt vekta. Eg har disponert oppgåva slik at den fyrste delen av problemstillinga vil ha størst plass, medan spørsmål som angår tilrettelegging for barn med språkvanskar vil bli behandla i noko mindre grad.

1.5 Oppbygging av oppgåva

Eg vil i det følgjande presentere ei oversikt over oppgåva si oppbygging.

Kap 2. Dette kapitlet omhandlar teori. Eit ynskje om å sjå språk og språkvanskar i ein større samanheng, gjer det naudsynt med ei noko brei framstilling av teori. Kapitlet omhandlar teori om kommunikasjon, språk og språkvanskar. Eg presenterer så teori om sosial samhandling, leik og sosiale/emosjonelle vanskar, og viser til teori og forskning som omhandlar kva følgjer ein språkvanske kan få på desse områda. Vidare presenterar eg teori som omhandlar vaksenrolla og tilrettelegging. Teorikapitlet dannar såleis eit funksjonelt grunnlag for drøfting av problemstillinga.

Kap 3. Eg gjer her greie for kva metode eg har brukt. Vidare gjer eg greie for korleis eg har gjennomført undersøkinga, og grunngjev val eg har tatt undervegs i prosessen. Deretter drøftar eg omgrepa validitet, reliabilitet og generalisering, før eg til slutt presenterer nokre etiske refleksjonar.

Kap 4. Eg gjev fyrst ein kort presentasjon av barna sine språkvanskar. Deretter presenterer og drøftar eg funna opp mot relevant teori. Datamaterialet mitt viser at språkvanskar kan få følgjer på mange områder, og eit bevisst val har vore å presentere breidde i funna. Funna er inndelt i følgjande kategoriar: barna si deltaking og fungering i leik og sosial samhandling, og barna si deltaking og fungering i to kvardagslege situasjonar/aktivitetar: måltidet og samlingsstunda. Funn om vaksenrolla og tilrettelegging vert også presenterte og drøfta.

Kap 5. I dette kapitlet presenterer eg nokre oppsummerande refleksjonar i høve til prosjektet mitt.

2 Teoretisk forankring

Eg vil i det følgjande fyrst presentere teori om kommunikasjon og språk. Eg ser så nærmare på korleis barn tileignar seg språk. Deretter viser eg til teori som omhandlar språkvanskar, og omtalar omgrepa: generelle og spesifikke språkvanskar. Eg viser så til teori om sosial kompetanse, leik og sosiale/emosjonelle vanskar. Deretter presenterer eg teori og forskning som ser på samanhengar mellom barnet sin språkvanske, og vanskar på dei overnemnde områda. Til slutt presenterer eg teori som omhandlar vaksenrolla, samt hensiktsmessig tilrettelegging i høve til barn med språkvanskar.

2.1 Kommunikasjon

I faglitteraturen er det mange som har omtalt omgrepet ”kommunikasjon”. Ordet kommunikasjon kjem av det latinske ordet *communicare*, som betyr å gjere noko saman. Gjennom kommunikasjon skapar og utvekslar vi meining i ein sosial situasjon (Røknes, Lossius & Mauseth, 1996). Bateson (1972) ref i Holmberg (2001) har eit enda breiare syn på kommunikasjon, og seier at all persepsjon, all respons og all åtferd er kommunikasjon.

Lind (2005) definerer kommunikasjon slik: ”Språklig kommunikasjon er en intensjonell handling der bestemte aktører med bestemte oppgaver er involvert. Språklig kommunikasjon innebærer at noe gjøres til felles viten. Dette skjer i fellesskap – og forutsetter en felles prosess – mellom de som deltar i kommunikasjonen” (s.43).

Lunde (1996) seier at språk og uttale er reiskap for barnet sin kommunikasjon med omgjevnadane. Han understrekar at kommunikasjon krev utsendelse i forståleg form (innkoding) og mottaking og forståelse (avkoding), og at vi i kommunikasjon alltid har ein sendar og ein mottakar. Også Valvatne og Sandvik (2007) peikar på at det i kommunikasjon alltid to partar. Sendar nyttar eit kommunikasjonsmiddel eller eit medium, og mottakaren er ein aktiv fortolkar. Både sendar og mottakar er dermed aktive deltakarar i kommunikasjonen.

Rygvgvold (2008a) understrekar at det som særmerker kommunikasjon er at sendaren har til hensikt å formidle ein bodskap, som han eller ho forventar at mottakaren skal oppfatte og tolke. Mottakaren gjev så tilbakemelding, både språkleg og ikkje-språkleg. Det føregår altså ein sirkulær aktivitet der partane ideelt sett veksler mellom å sende og å motta ein bodskap.

Dette er i tråd med Rommetveit (1972) som seier at gjennom kommunikasjonshandlinga har sendaren ein intensjon om å gjere noko kjent for mottakaren.

Røkenes et.al (1996) peikar på at vi gjennom kommunikasjon med andre menneske utviklar oss som sosiale skapningar. Dei peikar vidare på at kommunikasjon er viktig både for kognitiv utvikling, for utvikling av språk og for utvikling av identitet og sjølvforståing. At samspel og kontakt mellom menneske er avhengig av kommunikasjon er også noko Rygvold (2008a) er oppteken av. Ho viser til at i det tidlege samspelet kommuniserer barnet med sine nærmaste, og det kjem her tydleg fram at kommunikasjon er noko meir enn verbal kommunikasjon. Spesielt i spedbarnsalder og i tidleg førskulealder før språket er fullt utvikla, merkar ein kor viktig den nonverbale kommunikasjonen er. Den verbale kommunikasjonen er tale- eller teiknspråk og skriftspråk, mens den nonverbale er kroppsspråk og kommunikasjon som formidlast med stemma utan å vere verbal. Eksempel på dette er blant anna stemmestyrke, pausar i talen, hastigheit og intonasjon.

Rygvold (2008b) viser til at nonverbal kommunikasjon særleg formidlar følelsane våre, men uttrykker også noko om forholdet mellom menneske som snakkar saman. For å kommunisere verbalt og nonverbalt må vi ikkje berre meiste språket, vi må også kunne gå inn i, og vere ein del av eit sosialt samspel. Det Rygvold (2008b) her påpeikar er at språkmeistring dreier seg like mykje om kommunikasjon og sosiale samspelsferdigheiter, som om ord og setningar. Dette samsvarar med Valvatne og Sandvik (2007) som seier det slik: ”Å samtale betyr å snakke sammen, og samtalen er den mest fundamentale formen for menneskelig samhandling” (s.126). Dei peikar vidare på at samtaleferdigheiter består av både lingvistiske, sosiale og interaksjonelle komponentar.

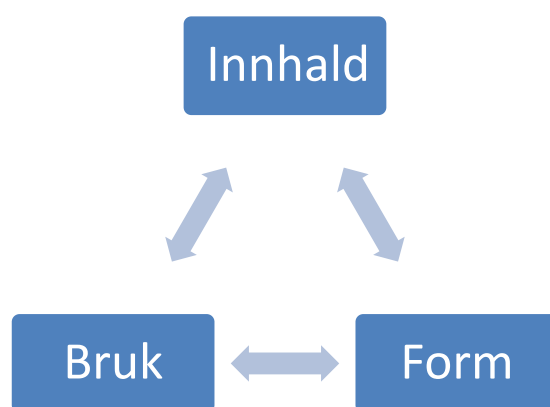
2.2 Språk

Språket er i følge Ottem og Lian (2008) eit kompleks og dynamisk system av symbol.

Rygvold (2008a) peikar på at når språket er så komplekst kan det vere lettare å forstå, om ein ser på dei ulike komponentane språket er sett saman av. Også når ein skal beskrive og tolke ulike former for språk- og talevanskar, kan det vere til god hjelp å ta for seg dei enkelte delane i språket. På ei anna side vil ei oppsplitting av ein heilskap alltid representere noko kunstig, så dei ulike komponentane må ikkje berre betraktast kvar for seg. Det er derimot viktig å behalde

ei heilskapleg forståing av språket, ved å sjå på samanhengar mellom ulike delar av språket og korleis dei påverkar kvarandre.

Helland (2012) peikar på at språkforskarar betraktar sentrale delar ved språket, og delar språket inn i ulike dimensjonar. Dimensjonane står i eit gjensidig påvirkningsforhold til kvarandre, sjølv om dei også kan analyserast separat. Helland (2012) viser til Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell som deler språket inn i dei tre dimensjonane: form, innhald og bruk. Eg vil i det følgjande illustrere språkmodellen til Bloom og Lahey (1978), og deretter gjere kort greie for innhaldet i dei ulike dimensjonane.



Språkets innhald består av komponenten semantikk. Semantikk er læra om kva ord betyr, altså betydinga av ord (Sveen, 2005a). Språkets form består av tre komponentar, som er fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er studiet om korleis språklydar danner system og mønster i ulike språk (Bjerkan, 2005). Morfologi handlar om ordstruktur, det vil seie ordbøying og orddanning (Simonsen og Theil, 2005). Syntaks omhandlar korleis setningar er oppbygde, og kva kombinasjonar og rekkefølgjer av ord og ledd som er moglege. Vi snakkar her om grammatikk på setningsplanet (Sveen, 2005c). Den tredje dimensjonen ved språket er pragmatikk, som omhandlar korleis språket brukast i ulike situasjonar (Sveen, 2005b).

2.2.1 Tileigne seg språk, ein kompleks prosess

Rygvgvold (2008b) peikar på at ulike teoriar om korleis barn tileignar seg språk ikkje åleine kan forklare kompleksiteten i korleis dette føregår. Ulike teoriar bidreg likevel til å understreke at barn tileignar seg språket gjennom eit komplisert samspel mellom kognitive-, biologiske-, sosiale- og miljømessige forhold.

Lunde (1996) seier at det å bruke språket aktivt er særst viktig for språkutviklinga. Gjennom å bruke språket gjer barn erfaringar, og ut frå desse erfaringane utviklar språket seg. Dette viser kor viktig det er at barna ferdist i språkrike miljø, og at språk vert tileigna gjennom erfaring og samhandling med andre. Også Rammeplan for barnehagen (2006) påpeikar viktigheita av dette og seier: "Alle born må få eit rikt og variert språkmiljø i barnehagen" (s. 29).

St.meld.nr 23 (2007-2008) *Språk bygger broer* viser til at språk gjev moglegheit til å kommunisere, og gjev identitet og tilhøyrighet til eit fellesskap. Barn lærer språk på mange arenaer, og dette skjer i samspel med andre. At språkutvikling er noko av det mest betydningsfulle som skjer i eit barns liv, vert fastslått i St.meld. nr 16 (2007-2008) *...og ingen stod igjen*. Vidare står det at språkutviklinga er svært viktig for barnet si vidare utvikling både intellektuelt, sosialt og emosjonelt.

Rygvgold (2008a) seier at å tileigne seg språket er ein kompleks prosess. For å utdjupe dette peikar ho på at det å tileigne seg eit språk er å utvikle ferdigheit i å lytte og forstå kva som blir sagt, og å bruke ord og setningar for å formidle ei meining til andre. Rygvgold (2008a) seier vidare at for dei aller fleste barn vert språket gradvis tileigna gjennom språkleg samspel mellom barnet og barnet sine omgjevnadar, utan noko form for formell læring. Dei aller fleste barn lærer språket raskt gjennom ein kombinasjon av modning og læring. For at eit barn skal lære eit språk må barnet vere ein del av eit miljø der foreldre og andre er interessert i å kommunisere språkleg, og tilpassar sitt språk til barnet sitt nivå.

Det er heilskapen; kommunikasjon, språk, og sosialt samspel, som er grunnlaget for at barn skal kunne forstå og formidle språklege ytringar. Språkutviklinga er ein aktiv prosess frå barnet si side. Barn tileignar seg språket ikkje berre på grunnlag av kva dei høyrer og blir oppfordra til å gjenta. Dei utnyttar det språket dei erfarer i sitt miljø, og tilpassar det egne kognitive og sosiale føresetnader på ulike tidspunkt. Barn er vanlegvis språkleg aktive og tileignar seg språket gjennom å bruke det i ulike situasjonar. Før barna tek til på skulen meistrar dei fleste regelverket som styrer forståing og produksjon av språket (Rygvgold, 2008a).

2.3 Språkvanskar

Det er store individuelle forskjellar med tanke på når barn meistrar dei ulike delane av språket, og ikkje alle barn utviklar språket sitt som forventa. Eg vil i det følgjande presentere teori som omhandlar språkvanskar. Språkvanskar er eit vidt omgrep, og det er derfor naudsynt med nokre omgrepsavklaringar. Eg gjev fyrst ei generell tilnærming til språkvanskar, så definerar eg kva som ligg i den diagnostiske termen: generelle språkvanskar. Deretter gjev eg ein grundig presentasjon av den diagnostiske termen: spesifikke språkvanskar, SSV.

Eg delar vidare SSV inn i ulike subgrupper, og gjev ei kort beskriving av dei ulike gruppene.

2.3.1 Generell tilnærming til språkvanskar

I følge Rygvold (2008a) er språkvanskar ein kompleks kognitiv, psykologisk og sosial prosess som heng saman med biologiske og miljømessige faktorar. Språkvanskar skuldast vanlegvis at eit ugunstig samspel mellom desse faktorane påverkar språkutviklinga på ein negativ måte. Lunde (1996) seier at barn med språkvanskar har ei nedsett evne til å bruke og /eller forstå verbale symbol for kommunikasjon. Språkvansken kan også omfatte spesielle språklege forstyrringar, men det kan vere vanskeleg å skilje mellom desse. Barn med språkvanskar kan ha vanskar med ein eller fleire delar av språket. Det viser seg ofte at vansken er samansett, og at barnet har vanskar på fleire felt. Dette samsvarar med språkmodellen til Bloom og Lahey (1978) ref i Helland (2012) som illustrerer at dei tre komponentane: form, innhald og bruk står i eit gjensidig påverkingsforhold til kvarandre.

Valvatne og Sandvik (2007) peikar på at det å bruke språk er kontekstavhengig, noko som inneber at vi må tilpasse språkbruken til situasjonen dersom vi skal nå fram til mottakaren. I faglitteraturen skil ein mellom kontekstavhengig (situasjonsavhengig) og kontekstuavhengig (situasjonsuavhengig) språk. Barna må lære seg å tilpasse seg ulike kontekstar. Dette inneber at barna må lære seg at i nokre situasjonar er det naudsynt å gje mottakaren mykje informasjon, medan ein i andre situasjonar kan nøye seg med nokre få ord. Barn med språkvanskar finn det ofte lettast å samtale omkring ”her og no situasjonar”, og dei tek då i bruk kontekstavhengig språk. For eit barn med språkvanskar er det lettare å prate om det som er ”nært”, framfor å skulle førestille seg noko, og fortelje om noko som skal skje, eller som har hendt. Vedeler (2007) seier at barn med språkvanskar ofte har problem med å kommunisere effektivt, fordi kommunikasjonen deira er utanfor konteksten. Dermed er

kommunikasjonen irrelevant i forhold til situasjonen. Når kommunikasjonen er usamanhengande kan det verte vanskeleg å vedlikehalde og utvikle blant anna leiken.

Høigard (2006) seier at språkvanskar dreier seg om vanskar med forståing og organisering av meining i vid forstand, det vi forstår som innhaldssida av språket. Vansken kan vere knytt til problem angående språkproduksjon og/eller språkforståing. På ein forenkla måte kan ein seie at språkvanskar er knytt til forståing og bruk av ord. Også Leonard (1998) ref i Rygvold (2008b) peikar på at barn med språkvanskar i varierende grad vil ha vanskar med å forstå og/eller bruke språket. Språkvansken blir ikkje berre forstått ut frå kva som er vansken til barnet, men også ut frå kva som er årsaka til språkvansken.

Språkvanskar er i følgje Rygvold (2008b) den vanligaste betegnelsen på den store variasjonen av problem ein finn hos barn som ikkje tileignar seg språket som forventa. Språkvanskar bli med andre ord brukt som ein samlebetegnelse på ulike typar problem. Det er derfor naudsynt å konkret beskrive språket til det enkelte barnet, for å bli klar over kva vanskane eigentleg handlar om.

Rygvold (2008b) peikar på at språkvanskar grovt sett kan delast i to undergrupper: spesifikke språkvanskar (SSV) og generelle språkvanskar.

2.3.2 Generelle språkvanskar

Leonard (1998) ref i Rygvold (2008b) omtalar generelle språkvanskar som sekundære språkvanskar. Omgrepet generelle språkvanskar vert brukt i dei tilfella der språkvansken vert rekna som ein konsekvens av, eller assosiert med andre funksjonshemmingar. Språkvansken er i desse tilfella forventa, og vil derfor vere ein sekundær vanske. Den diagnostiske termen generelle språkvanskar vert som oftast brukt om ein person med ei eller anna form for utviklingshemming, autisme, syns- og hørselshemming, ulike syndrom, ADHD osv.

2.3.3 Spesifikke språkvanskar

Spesifikke språkvanskar er ein diagnostisk term som vert brukt når barnet ikkje meistarar språket slik ein skulle forvente, til tross for at forholda ligg til rette for det. Noko av det som karakteriserer barn med spesifikke språkvanskar er at dei leitar etter ord, ofte har eit avgrensa ordforråd, samt at dei har enkle og korte setningar. For mange av desse barna er det vanskeleg

å forstå komplekse ytringar og å bruke språket effektivt i kommunikasjon med andre, og som basis for vidare læring (Rygvoid, 2008b).

Helland (2012) seier at spesifikke språkvanskar (SSV) vert brukt når barnet ikkje følgjer forventa progresjon i språkutviklinga. Barnet kan ha vanskar med å snakke, bli forstått eller forstå språket. SSV er med andre ord ein betegnelse som brukast om barn som har ei språkutvikling som ligger langt under aldersnorma, utan at dette kan relaterast til noko klar og eintydig årsak. Når Helland (2012) skal definere SSV vel ho å vise til forslag til ny DSM-manual som definerar SSV slik: SSV er språkvanskar som er diagnostisert når språkferdigheitene er under det som er forventa for alderen, men med ikkje-språklege ferdigheiter som er innan det som er forventa for alderen. Barnets fyrste ord er sannsynlegvis forsinka, tidlege grammatiske og morfosyntaktiske former kan kome seint. Ordforrådet kan vere lite og mindre variert enn forventa, og merksemd mot fonem- og morfemstruktur i orda kan være forsinka langt inn i skulealder. Ytringane er kortare og mindre samansette enn forventa. Lave skårar fører til funksjonelle avgrensingar i effektiv kommunikasjon, sosial deltaking, akademisk utføring eller yrkesutføring, åleine eller i kombinasjon. Eit siste punkt er at kriterium for psykisk utviklingshemming er ikkje tilstades. Som ein ser over definerer Helland (2012) SSV som ein signifikant utviklingsmessig språkvanske, som ikkje kan forklarast ut frå andre tilstandar.

Leonard (1998) ref i Rygvoid (2008b) viser til at spesifikke språkvanskar, SSV vert omtalt som primære vanskar. Språkvansken er då ein uventa språkvanske hos eit barn som elles har ei normal utvikling og tilsynelatande alle føresetnadar, også for ei normal språkutvikling. Dette signaliserer at språkvansken er hovudvansken, og at den ikkje kan forklarast med kjente årsaker som høyrsvanskar, utviklingshemming, nevrologiske vanskar eller på grunn av åtferds- eller emosjonelle problem. Leonard (2000) definerar SSV ut frå visse inklusjons- og eksklusjons kriterium. For å kunne fastslå at barnet har SSV må følgjande kriterium vere oppfylte: språkferdigheiter målt med testar er mindre enn 1.25 SD, nonverbal IQ er ≥ 85 , barnet har normalt fysisk og sosialt samspel, normal høyrsel, ingen nevrologisk dysfunksjon, samt normal struktur og fungering av artikulasjonsapparatet.

I motsetning til Leonard (2000) meier Bishop (1997) at det kan vere vanskeleg å definere spesifikke språkvanskar utifrå nokre absolutte kriterium. Språkvanskar er ikkje eit statisk omgrep, fordi språkferdigheitene endrar seg i takt med at barnet utviklar seg og vert eldre.

Bishop (1997) viser til diagnostiske kriterium spesifisert av Verdens Helse Organisasjon (International Classification of Diseases, ICD-10, 1993). ICD-10 viser til følgjande kriterium for å diagnostisere barn med SSV: Dersom eit barn skårar to standardavvik på standardiserte språktestar, dersom språkferdigheitene innan nonverbal IQ er eit standardavvik eller meir under på standardiserte testar. Der må heller ikkje vere nokon nevrologiske, sensoriske eller psykiske svekkingar som direkte påverkar det talte språket hos barnet, eller noko gjennomgripande utviklingsforstyrning. I tillegg må det vere eit skilje i forhold til reseptive og ekspressive vanskar. Bishop (1997) viser også til The American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV; 1994) som har mange samanfallande kriterium med ICD-10. I tillegg inkluderer dei eit kriterium som omhandlar om språkvansken påverkar akademiske prestasjonar, samt om språkvansken påverkar barnet sin sosiale kommunikasjon.

Definisjonane av SSV viser noko usemje i faglitteraturen vedrørande ulike diagnostiske kriterium. Dette medfører sprik i frekvensberegningane, og ein har ikkje klare tal på førekomst av SSV. Likevel peikar Helland (2012) på at språkvanskar ofte vert rekna som den hyppigaste vansken som førekjem i førskulealder. Sjøvik (2002) ref til Rygvold (1999) antyd at det kan vere grunn til å rekne med at ca. 10 % av barna i førskulealder har språkvanskar. Dette samsvarar med Helland (2012) som viser til ei norsk undersøking basert på foreldrerapportar der Hollund-Møllerhaug (2010) fant at i alt 10,1 % av barna hadde ein eller annan form for språkvanske. Av desse hadde 4,6 % vanskar med strukturen i språket. Her var det ingen signifikant forskjellar på gutar og jenter. Ein anna gruppe på 2,6 % viste teikn til pragmatiske vanskar, her var det signifikant fleire gutar enn jenter. Ei blandingsgruppe på 2,9 % viste både vanskar med struktur og pragmatikk, her var det signifikant fleire gutar enn jenter. Studien understrekar at det ikkje er avgrensa kategoriar av språkvanskar, men at ein ser eit kontinuum frå strukturelle vanskar til pragmatiske vanskar.

Undersøkinga til Hollund-Møllerhaug (2010) støttar opp under tanken om at språket er svært samansett, og at dei ulike delane i språket går over i og påverkar kvarandre, jamfør Bloom og Lahey (1978) ref i Helland (2012). Også Rygvold (2008b) peikar på at noko av det kompliserte med språkvanskar som fenomen er problemområdet heterogenitet. Nettopp fordi barn med SSV er ulike, finn du sjeldan eit barn som har så "reine vanskar" som definisjonane tilseier. Det er derfor viktig å ikkje vere "firkanta" i forståinga av fenomenet spesifikke språkvanskar.

2.3.4 Reseptive-, ekspressive- og fonologiske språkvanskar

Rygvdold (2008b) viser til at ein har forsøkt å dele spesifikke språkvanskar inn i ulike subgrupper. Dei ulike subgruppene er: ekspressive vanskar, ein kombinasjon av reseptive og ekspressive vanskar, og fonologiske vanskar. Denne inndelinga har blitt kritisert av blant anna Bishop (1997) ref i Ottem og Lian (2008) som argumenterer med at dei fleste barn med SSV har reseptive vanskar, dersom testane er sensitive nok.

Også Rice (2004) og Leonard (2000) ref i Rygvold (2008b) peikar på at det er vanskeleg å kategorisere barn med spesifikke språkvanskar i eintydige subgrupper. Symptombildet til barn med spesifikke språkvanskar er vanlegvis blanda, og barna har problem innanfor ulike lingvistiske dimensjonar. Conti-Ramsden og Botting (1999) ref i Ottem og Lian (2008) seier at ein av grunnane til at det er vanskeleg å dele barna inn i subgrupper, er at mønsteret i barna sine vanskar endrar seg etterkvart som barna utviklar seg. Dette samsvarar med Bishop (1997) som presiserer at språkvanskane ofte endrar seg etterkvart som barna vert eldre.

Espenakk (2003) viser til at det i seinare tid har kome fram at distinksjonen mellom reseptivt og ekspressivt språk ikkje er så klar som ei tidlegare antok, og at det heller er eit spørsmål om forskjellige grader enn avgrensa typar.

Til tross for diskusjonar i fagmiljøa om det er riktig å dele språkvanskar inn i subgrupper, ynskjer eg å presentere teori om: reseptive-, ekspressive- og fonologiske språkvanskar.

Espenakk (2003) viser til The American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV; 1994) som delar dei utviklingsmessige språkvanskane i tre grupper.

Barn med reseptive språkvanskar har vanskar med språkforståinga. Vansken er kjenneteikna ved at barnet har vanskar med språkleg oppfatning, dvs å forstå kva ord og setningar betyr. Ekstra framtrekkande blir vansken dersom setningane inneheld mykje informasjon. Barna kan også ha vanskar med å oppfatte kollektive beskjedar, samt vanskar med å få med seg det som språkleg vert formidla. Barn med reseptive språkvanskar har ofte vanskar både med lydsystemet i språket, setningsstruktur, og pragmatiske vanskar. Det vert vidare påpeika at reseptive vanskar er den mest alvorlege forma for språkvanskar.

Ekspressive språkvanskar vert i følgje Espenakk (2003) brukt når barnet har vanskar med å uttrykke seg verbalt. Vansken kan vise seg som ordleitingstvanskar fordi barna ikkje ”finn” det riktige ordet når dei skal uttrykke seg. Barna kan ha vanskar både med å etablere og å bruke eit lydsystem, vanskar med å uttrykke setningar av ei viss lengde og ein viss kompleksitet. Vidare kan barna ha vanskar med bøyingssystemet, medan språkforståinga er adekvat for alderen.

Kjenneteikn ved barn med fonologiske vanskar er at dei erstattar vanskelege lydar med lettare lydar, og at dei ofte forenkler konsonantsamansetningar i ord. Espenakk (2003) peikar på at fonologiske vanskar er eit relativt vanleg fenomen i førskulealder. Barna har vanskar med å skilje mellom visse språklydar, og bruke dei riktig i talen sin (Sjøvik, 2002).

Rygvgold (2008b) seier at barn med fonologiske vanskar har problem med å analysere og/eller bruke språklydane på ein konsistent, meiningskiljande måte. Når barn har fonologiske vanskar har dei ikkje problem med å artikulere språklydar, men å bruke fonemet som ein abstrakt lingvistisk identitet.

I følgje Ottem og Lian (2008) kan språk- og kommunikasjonsvanskar få djuptgåande og varige verknadar i eit barns liv. Kva følgje ein språkvanske kan få, avhenger av ulike faktorar. Både grad av alvor og omfang av språkvansken, samt kva hjelp, støtte og tilrettelegging barnet får, kan påverke følgjene. Barnet sine ibuande ressursar, og måten barnet vert møtt av omgjevnadane vil også påverke barnet si utvikling og fungering. I tillegg kan barnet si eiga oppleving og erfaring med å ha ein språkvanske, påverke kva følgjer språkvansken får for barnet i kvardagen.

Også Høigard (2006) understrekar at språkvanskar i førskulealder kan få følgjer på mange utviklingsområde. Ho seier at språk- og talevanskar kan påverke barna sitt sjølvbilde, merksemd, læring og samspel med andre menneske. Ho peikar vidare på at språk- og talevanskar kan hemme barnet si utvikling både sosialt, emosjonelt og kognitivt.

Det å rette merksemda mot fungering på andre områder enn det språklege vil gje eit bilde av heile barnet, og kan seie noko om problemområdets kompleksitet (Rygvgold, 2008b).

2.4 Barn med språkvanskar og sosial samhandling

I det følgjande vil eg presentere teori om sosial kompetanse/sosial samhandling, og viser så til teori og forskning som ser på samanhengar mellom ein språkvanske og vanskar med sosial samhandling.

2.4.1 Sosial kompetanse

I faglitteraturen vert ulike omgrep brukt om kvarandre, og omgrepa sosial kompetanse, sosial samhandling, sosialt samspel og sosial ferdigheiter inneheld mange av dei same elementa. Til tross for at omgrepa vert brukt om kvarandre, så har eit av desse ein meir overordna karakter. Lamer (2001) peikar på at omgrepet sosial kompetanse er eit overordna omgrep, som handlar om å meistre samspelet med andre. Sagt på ein annan måte omhandlar dette å lykkast i å omgåast andre. Lamer (2001) har operasjonalisert omgrepet sosial kompetanse i fem hovudområde. Desse er: empati og rolletaking, prososial åtferd, sjølvkontroll, sjølvhevding, og leik, glede og humor.

Vedeler (2007) seier at sosial kompetanse er ein dynamisk og overordna form for kompetanse som involverer både kognitive, kommunikative, følelsmessige og sansemotoriske aspekt ved individet si utvikling. Vidare peikar ho på at *sosiale ferdigheiter* er eit meir konkret omgrep, som knytter seg til sosial åtferd som høver i ulike situasjonar. Ho seier vidare at det å inneha gode sosiale ferdigheiter blant anna kan medføre at ein lykkast i sosiale samanhengar.

Ulike styringsdokument har påpeika viktigheita av å utvikle sosial kompetanse. Rammeplan for barnehagen (2006) viser til at barnehagen er ein viktig arena for sosial utvikling, og seier vidare at tidlege erfaringar med sosial samhandling er av stor betydning for barna si vidare utvikling. Brostrøm (2000) viser til St. meld. nr 27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre*. Der vert det presisert at barnehagen skal sikre barn mogligheit for å utvikle sosial kompetanse og kommunikative evner i vid forstand. Eit grunnleggjande utgangspunkt er at utviklinga er ein kontinuerlig prosess, som har sin drivkraft i samspelet mellom barnet og omgjevnadane.

Å utvikle sosial kompetanse vil i praksis omhandle å lære sosiale ferdigheiter gjennom konkrete hendingar i kvardagen. Rammeplan for barnehagen (2006) nyttar i denne samanhengen omgrepet basiskompetanse. Basiskompetanse vert definert som utvikling av sosial handlingsdyktigheit, og utvikling av språk- og kommunikasjonsevner i vid forstand (Brostrøm, 2000).

2.4.2 Språkvanskar og følgjer for sosial samhandling

I St.meld. nr 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen*, står det at god språkutvikling i tida før skulestart er av stor betyding både for seinare læring, og for utvikling av sosial kompetanse. I den seinare tid har det kome aukande dokumentasjon på at det er ein nær samheng mellom språkutvikling og barnet si sosiale meistring. Funn frå forskning syner fleire samanfallande tendensar, og viser blant anna at barn med språkvanskar står i fare for å få vanskar med sosial fungering/sosial samhandling (Løge, Leidland, Mellegaard, Sleveland Olsen og Waldeland, 2006).

At kontakt og samspel med jamaldringar er ein viktig komponent i sosialiseringsprosessen i tidleg alder vert påpeika av Løge (2011). Ho viser til Durkin & Conti-Ramsden (2007) som seier at det som er viktig i barna sin sosialiseringsprosess er å ha gode vener og bestevenner. Vygotsky (1978) og Bruner (1983) ref i Rygvold (2008b) seier at det sosiale samspelet har stor betyding for språkutviklinga, og for barnet som ein aktiv deltakar i å tileigne seg språket.

Rygvold (2008a) seier at kommunikasjon og bruk av språket er eit aspekt ved barna si sosiale ferdigheitsutvikling. Heilt frå barnet er født, er det å vere ein del av eit sosialt samspel ein underliggjande motivasjon for å kommunisere med omgjevnadane. Også Vedeler (2007) påpeikar samanhengen mellom språkleg, kommunikatív og sosial ferdigheit. Ho seier vidare at kvar og ein av desse ferdigheitene er av betyding for meistring av alle tre. Dei inngår dermed i eit sosialt samspel, og befruktar og påverkar kvarandre gjensidig i menneskeleg interaksjon.

Løge og Thorsen (2005) gjennomførte ein pilotstudie der dei kartla språkmeistring og sosial meistring hos 35 barn i alderen 3–5 år. Sjølv om utvalet var lite, viste resultatet frå studien at det alt i tidleg alder er mogleg å registrere ein samheng mellom språkmeistring og sosial meistring (Løge, 2011). Desse funna samsvarar med Brinton, Fujiki og Higbee (1998) som undersøkte SSV-barn si evne til samhandling med andre barn. Resultat frå undersøkinga viste

at SSV-barn var dei minst aktive i gruppa, og at dei i liten grad samhandla med dei andre barna, verken verbalt eller nonverbalt (Ottem og Lian 2008).

Irwin, Carteer & Briggs-Gowan (2002) ref i Løge (2011) seier at barn med språkvanskar ofte opplever mangelfull sosial kompetanse frå tidleg alder. Paul-Brown og Caperton (2001) fann i si undersøking at barn med kommunikasjonsvanskar fekk vanskar i samspel med leikekameratar. Resultata viste også at barn med språkvanskar hadde problem med prosessar som involverte informasjonsutveksling. Dette kan medføre at dei sosiale informasjonsprosessane fungerer dårleg, slik at lek og kameratreasjonar vert skadelidande (Vedeler, 2007).

Løge (2011) viser til Stanton-Chapman, Justice, Skibbe & Grant (2007) som fann at ein føresetnad for positiv samhandling med jamaldringar er god kommunikasjonsmeistring. Viktige element er å ta initiativ til samtale, kunne ta tur i pågåande samtale og i forhandlingar, samt å avslutte ei samtale eller ei handling. Conti-Ramsden & Botting (2004) påpeikar at det er grunn til å anta at barn med språkvanskar vert ekskludert frå sosiale aktivitetar. Mange barn med språkvanskar strevar med å kome inn i samhandling, og med å vere i samhandling med andre barn. Ein konsekvens av dette kan vere at barn med språkvanskar opplever det som lite meningsfullt å delta i gruppeaktivitetar, og av den grunn tek lite initiativ (Løge, 2011).

Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald (1999) fann at språkvanskar kan påverke utvikling av vennskap frå tidleg alder. Dette kan medføre reduksjon i språkleg og sosial samhandling med jamaldra. På bakgrunn av dette har ein grunn til å anta at sosiale vanskar kan vere ein følge av språkvanskar. Vidare viser funn frå forskning at barn med språkvanskar ikkje vert så godt likt og akseptert av andre barn, og at dei mottek færre invitasjonar til å vere med på sosiale aktivitetar (Løge, 2011). Desse funna er i tråd med Platou (2002) som seier at språkvanskar kan begrense barna si deltaking i felles aktivitetar.

Som tidlegare nemnt er sosial kompetanse eit overordna omgrep. Når Lamer (2001) operasjonaliserer sosial kompetanse viser ho til at lek er eit av fem hovudområde, som kjem under sosial kompetanse. Lek, sosial kompetanse og språk heng uløysleg saman, og Olofsson (1993b) seier at gjennom lek med andre tileignar barna seg sosial kompetanse, og gjennom lek utviklar barn språket sitt.

2.5 Barn med språkvanskar og leik

Eg vil i det følgjande presentere teori og forskning om leik. Fyrst gjev eg ei generell tilnærming til omgrepet leik, deretter definerer eg rolleleik, og seier noko om språket si betyding i rolleik. Eg viser så til teori og forskning som ser nærmare på samanhengar mellom ein språkvanske, og barna si deltaking og fungering i leik.

2.5.1 Leik

Barnehagelova § 2 (2006) seier at barnehagen skal gje barn muligheiter for leik, livsutfolding og meningsfylte opplevingar og aktivitetar i trygge og samtidig utfordrande omgjevnadar. Rammeplan for barnehagen (2006) understrekar at leiken skal ha ein framtrедande plass i barns liv i barnehagen. Leiken har ein eigenverdi og er ei sær s viktig side av barnekulturen. Leiken er ei grunnleggjande livs- og læringsform som barna kan uttrykke seg gjennom. ”Leiken har mange uttrykksformer og kan føre til forståing og venskap på tvers av alder, og språklig og kulturell ulikskap” (s. 26). Noko av det som dannar grunnlaget for barn sin trivsel og meningsskaping i barnehagen er å få delta i leik, og oppleve vennskap og samhandling med andre. Gjennom leik lærer og utviklar barna ein samansett kompetanse på mange områder.

Ulike teoriar om leik tek på kvar sin måte for seg aspekt ved leiken, og beskriv leiken sin funksjon (Vedeler, 1987). Leik er eit mangesidig og komplisert omgrep, og i følge Vedeler (1999) har ingen så langt blitt einige om ein definisjon. Ho peikar vidare på at sentrale karakteristiske trekk på leik er frihet og frivillighet, samt at leiken inneheld element av glede eller fornøyelse og spenning. At leiken er viktig for barna si utvikling det stor semje om, Lindquist (2004) seier at leik er både viktig og livsnødvendig. Vygotsky (1976) presiserer vidare at leiken er sitt eige mål (Olofsson, 1993a).

Olofsson (1992) seier at leik er ein sosial aktivitet. Ho påpeiker vidare at barna må lære kva leik er, kva man kan leike og korleis man leikar. Rubin, Fein og Vandenberg (1983) ref i Olofsson (1993a) karakteriserar leiken som noko lystbetont, frivillig, spontant og ikkje målretta. Dei seier vidare at leiken er si eiga belønning, og vert styrt av ei indre lyst. Mange forskarar synes å vere einige om at middel er viktigare enn mål, og at det er prosessen, ikkje produktet som er det vesentlege i barns leik (Garvey 1977, Rubin, Fein, Vandenberg 1983, Cazden 1976, Bruner 1976, m. fl. ref i Olofsson 1993a).

Også Hoven (2002) seier at det er vanskeleg å gje ein fullgod definisjon på kva lek er. Ho seier at mange definisjonar på lek har resultert i utsegn som ikkje er gode nok til å skilje lek frå andre aktivitetar. Hoven (2002) viser til Joseph Levy (1978) som er oppteken av kva som er leiken sine kvalitetar, og kva som skil leiken frå andre aktivitetar.

Levy (1978) ref i Hoven (2002) setter opp tre kriterium for lek: at aktiviteten må vere basert på barnet sin eigen motivasjon, at barnet sjølv føler at det har påverknadsmoglegheit og kontroll på aktiviteten. I tillegg må det vere eit element av fantasi knytt til aktiviteten. Også Lillemyr (2004) viser til Joseph Levy (1978) sin tre dimensjonale modell, og har med utgangspunkt i denne foreslått fire dimensjonar i det som Lillemyr (2004) omtalar som ei heilheitspedagogisk forståing av lek. Dei fyrste dimensjonane er samanfallande med Levy (1978) i tillegg har Lillemyr (2004) ein fjerde dimensjon som omhandlar samspelet eller/og kommunikasjonen i leiken. Denne dimensjonen viser at for å delta i lek krev det at barnet har evne til å kommunisere på fleire plan, og at språket har ein sentral funksjon i leiken. Lillemyr (2004) presiserer vidare at dette ikkje må oppfattast som ein definisjon på lek, men derimot som ei heilskapleg ramme for forståing av lek.

Løge (2011) peikar på at deltaking i lek er ein viktig del av små barn si utvikling. Løge et al. (2006) viser til Lillemyr (1995) og Olofsson (1993b) og seier at det å leike er noko av det viktigaste eit barn kan gjere. Vidare peikar seier dei at dei aller fleste barn brukar store delar av tida si på å leike. Dette medfører at leiken i stor grad pregar eit barn sin væremåte og deira måte å vere saman med andre på. Valvatne og Sandvik (2007) peikar på at dei aller fleste barn er glade i å leike, og gjennom leiken får dei med seg mykje læring. Både sansemotorisk-, intellektuell- og sosial utvikling og språk vert avspegla og stimulert gjennom leiken.

Leiken har mange uttrykksformer, og ulike typar lek har sine karakteristiske kjenneteikn. For barn med språkvanskar kan nokre former for lek vere meir vanskeleg og krevjande enn andre. Dette har samband med at ulike former for lek, stiller ulike krav til språkleg kompetanse. Å ta for seg lek i vid betyding er for omfattande med tanke på oppgåva sine rammer, og eg har derfor valt å sjå nærmare på rollelek og språket si betyding i rolleleiken. Dette er i samsvar med Vedeler (1987) som peikar på at når ved å velje nokre snevrare kategoriar, vert det lettare å både definere og identifisere leiken.

2.5.2 Rolleleik og språket si betyding

Vedeler (1987) definerer rolleleik som ei åtferd der barnet simulerer ein annan person sin identitet. ”Barnet later som om det er en annen enn seg sjølv, og som om sted, tid, ting eller omgivelser er noe annet enn det er i virkeligheten” (s. 30). Vidare peikar Vedeler (1987) på at rolleleik førekjem både som sosial leik og som åleineleik. Det som kjenneteiknar den sosiale rolleleiken er at barna må forhalde seg til kvarandre, i samsvar med dei rollene som er i overensstemmelse med temaet for leiken. Ho seier vidare at den sosiale rolleleiken er ein viktig arena der barna brukar språket aktivt i samhandling med dei andre.

Olofsson (1993a) seier at språket er sentralt i rolleleiken. I og med at rolleleiken byggjer på førestillingar utover her og no situasjonen, må barna verbalisere førestillingane sine for at ein felles rolleleik skal komme i gang. I rolleleiken utviklar barna ulike former for kommunikasjonsferdigheiter, barna lærer seg å lytte, oppfatte og å ta ein annan sitt perspektiv. I rolleleiken gjer barna avtalar, og dei lærer seg å tilpasse seg andre sine førestillingar og forslag. Barna får også gjennom rolleleiken verdifull øving i å gje uttrykk for eigne idear og forslag.

I følge Valvatne og Sandvik (2007) vert rolleleik betrakta som den viktigaste forma for leik når det gjeld språkutvikling. Gjennom rolleleiken skapar barna forteljingar, og innhaldet blir til undervegs i leiken. I rolleleiken brukar barna språket til å fordele roller, og til å forhandle om kva dei skal leike. Når rollene skal fordelast må barna ofte argumentere og kjempe for dei viktigaste rollene. Barna si makt og status i gruppa, samt barna si evne til å ”fremme saka si” ved hjelp av språket, er avgjerande for kva roller barna får i leiken. Rolleleiken vert holdt i gang av språket, og undervegs i leiken realiserer barna mange element i eit tenkt univers. Rolleleik krev med andre ord ei avansert språkbehersking.

Mange har påpeika at gjennom å leike så skapar barna eit rikt språk. I leiken må dei tenke etter kva dei andre treng å vite, og dei forhandlar om kva som skal skje i leiken. Gjennom leiken får barna dermed verdifull erfaring med å bruke språket (Olofsson, 1992). Dette samsvarar med Løge (2011) som seier at gjennom ulike leikeaktivitetar, og særleg ved deltaking i ulike rolleleikaktivitetar, utviklar barna både språkkompetanse og samhandlingskompetanse. Ho peikar vidare på at barna gjennom leiken får erfaringar som er viktige for både læring og utvikling.

2.5.3 Leikekompetanse hos barn med språkvanskar

I faglitteraturen vert det vist til mange parallellar mellom evna til å leike og evna til å snakke. For at språket skal utviklast krev dette at dei vaksne frå byrjinga av pratar med barnet, lyttar til det og svarar på barnet sine forsøk på samtale (Olofsson, 1992). Å leike er ein sosial aktivitet som stiller krav til barna sitt språk. Det kan også tenkast at nokre barn sjeldan leikar med andre, fordi dei ikkje meistrar dei sosiale leikereglane. Som tidlegare nemnt er det gjennom leik med andre at barna tileignar seg sosial kompetanse, og gjennom leiken utviklar barna språket sitt. Mange forskarar har påpeika samanhengen mellom barna sin språklege kompetanse og barna sin leikekompetanse (Olofsson, 1993b).

At rolleleik aukar barn sin sosiale kompetanse vert slått fast av Rubin, Fein, og Vandenberg (1983) ref i Oloffson (1993a). Dei viser til samanhengar mellom evne til rolleleik og sosial kompetanse og popularitet i grupper der barnas alder, kjønn og intelligens er konstant. At leik er nært knytt saman med sosial kompetanse vert også påpeika av Vedeler (1987) ref i Løge (2011). Ho seier at etter kvart som barnet vert eldre, er språkmeistring ein viktig komponent i ulike leikeaktivitetar, og då særleg i rolleleik.

Å leike rolleleik er språkleg krevjande, og dette kan medføre at barn med språkvanskar møter på ulike vanskar og utfordringar. Også samarbeidsevna er veldig sentral i rolleleiken, og barna må beherske ulike reglar som er viktige for samarbeidet. Barna må blant anna, lytte til kvarandre, ha forståing for kvarandre, inngå kompromiss, dele med kvarandre, vente på tur, forhandle og hjelpe kvarandre. Eit slikt samarbeid er på mange måtar krevjande for barna (Olofsson, 1993b), og barn med språkvanskar kan møte på utfordringar i forhold til blant anna inkludering, deltaking og uthald i rolleleik.

Også Vedeler (1987) peikar på at det i rolleleik vert ekstra synleg at barn med språkvanskar får vanskar med å delta i leiken på lik linje med dei andre barna. Dette kan komme til uttrykk blant anna når det gjeld rolletildeling, initiativ, engasjement og uthald i leiken. At språkvansken kan medføre at barna leikar på utsida av barnegruppa vert påpeika av Løge (2011). Ho seier vidare at barn med språkvanskar også har ein tendens til å leike saman med yngre barn, åleine, og/eller opphalde seg nær ein vaksen.

Johannesen (1996) seier at når eit barn prøver å komme inn i leiken er det om lag 50 % sjanse for å bli avvist. Barn som av ulike grunnar ikkje tek kontakt med dei andre, men ”sirklar rundt” gruppa vert mest truleg avvist av dei andre. Johannesen (1996) viser til ei undersøking som omhandlar bruk av strategiar for å komme inn i lek. Av alle strategiar som vart forsøkt blei 65,7 % ikkje vellykka, 31,5 % blei aktivt motarbeida, og 34,5 % blei ignorert av gruppa. Ein strategi som går på å nærme seg gruppa stille og forsiktig, for deretter å herme etter den åtferda gruppa har, medførte at barna vart inkludert i 88,5 % av tilfella. Når barna vart spurde om kva strategiar dei ville bruke for å komme inn i ei bestemt leikegruppe, svarte 2/3 at dei ikkje ville prøve på nytt dersom dei vart avvist fyrste gongen. Noko som kom klart fram i undersøkinga var at barn med mange strategiar skil seg positivt ut, og får oftare delta i leiken. Det er viktig å presisere at undersøkinga ikkje spesifikt har studert barn med språkvanskar, men undersøkinga er likevel både interessant og relevant. Funna i denne undersøkinga gjev grunn til å tru at barn med språkvanskar hadde fått enda større vanskar med å kome inni lek, og at dei mest truleg hadde teke i bruk lite hensiktsmessige strategiar.

Helland (2008) ref til Pedersen og Hysing (2002) og Vedeler (2000) som antyder at der er ein samanheng mellom barna sin leikekompetanse, deira språklege ferdigheiter og deira sosiale kompetanse. Dei seier vidare at nokre barn har vanskar med å tileigne seg ferdigheiter som er naudsynte for å kunne delta i lek saman med andre. Helland (2008) peikar på at språket er eit sentralt element i leiken, og barna må kommunisere både verbalt og nonverbalt. Dersom eit barn skal fungerer i lek stiller dette krav til ein viss språkleg kompetanse. Språklege kompetanse er særskild viktig når barna skal forhandle om, og fordele roller i leiken.

Barn med språkvanskar kan like ofte ta initiativ til lek og kommunikasjon som andre barn, men dette er som regel avgrensa til dyadiske interaksjonar. Barn med språkvanskar kan ha vanskar med å kommunisere effektivt. Kommunikasjonen ber ofte preg av å vere usamanhangande, og lite relevant i forhold til situasjonen. Dette medfører at det vert vanskeleg å vedlikehalde og utvikle leiken (Vedeler, 2007). At barn med språkvanskar kan vere ekstra sårbare for utestenging frå lek kan i følge Løge (2011) ha samanheng med blant anna vanskar med å utvikle vennskap, delta i gruppeaktivitetar, og å kunne bruke språket riktig i samsvar med situasjonen. Mange barn med språkvanskar strevar med å komme inn i leiken saman med andre barn. Dei kan også ha vanskar med å vere i leiken over tid, og med å avslutte leiken på ein god måte (Fujiki & Brinton, 1994, Fujiki, Spackman, Brinton & Hall, 2004).

Ruud (2001) fann i sin observasjonsstudie av 4 år gamle barn at dei ofte hadde irrelevant bruk av objekt i leiken, samt irrelevant åtferd og språk. Den same undersøkinga viste at barn med språkvanskar ikkje vart direkte avvist eller ignorert av dei andre. Dei andre barna ynskte derimot å leike med eit meir avansert språk. Dette kunne resultere i at barna med språkvanskar trakk seg tilbake frå gruppa og leika åleine. Av og til kunne det også medføre aggressiv og destruktiv åtferd hos barna med språkvanskar.

Vedeler (2007) seier at både leiken og relasjonane til vener kan bli skadelidande når barnet sin språkvanske medfører at dei sosiale informasjonsprosessane fungerer dårleg. Ruud (2010) viser til at barn som ikkje bidreg i leiken, heller ikkje er attraktive leikekameratar. Dette er i samsvar med studiar av Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald (1999) ref i Løge (2011), som fann at barn med språkvanskar ikkje vart så godt likt og akseptert av andre barn. Barna mottok også færre invitasjonar til sosiale aktivitetar. Bele (2008) viser til Gertner, Rice og Hadley (1994) som seier at barn med språkvanskar i mindre grad enn sine jamaldra blir valt som vener.

Eck (2009) gjennomførte ein mastergradstudie der ho observerte meistring av språk og lek, hos fem førskulebarn med språkvanskar. Observasjonane viste at det var stor skilnad på språkmeistring i gruppa. Barna med dei mest omfattande språkvanskane, hadde størst vanskar med å delta i lek saman med andre. Ho fann også at barna med dei mest omfattande språkvanskane nesten berre leika med yngre barn. Dei hadde store vanskar med å komme inn i pågåande lek, og vart som oftast avvist av dei andre barna. Studien viste også ein tendens til at barna med språkvanskar lett kom i konflikt med andre barn, ved å ta frå dei leikar, skubbe og slå. Barna med språkvanskar hadde ikkje den språklege kompetanse som var naudsynt for å verte einige om ein felles leikestrategi. Barna hadde også vanskar med å setje seg inn i dei andre barna sin situasjon. Ein ofte nytta konfliktløysingsstrategi var å be om hjelp frå vaksne, men dei hadde også ein tendens til å berre gå vekk frå situasjonen (Løge, 2011).

2.6 Barn med språkvanskar og sosiale/emosjonelle vanskar

Eg vil i det følgjande presentere teori om sosiale og emosjonelle vanskar. Deretter viser eg til både teori og forskning som ser nærmare på samanhengar mellom barn med språkvanskar og sosiale og emosjonelle vanskar.

2.6.1 Sosiale og emosjonelle vanskar

I spesialpedagogisk samanheng kan det vere vanskeleg å gje ein eksakt definisjon på omgrepet sosiale og emosjonelle vanskar. Verken i faglitteraturen eller i forskning er det einigheit om ein felles omgrepsbruk. I følgje Holmberg (2001) er omgrepet ein fagleg betegnelse på ein vanske på det sosiale og/eller følelsesmessige utviklingsområdet. Vedeler (2007) peikar på at sosiale og emosjonelle vanskar er ei fellesnemning for ei rekke ulike former for åtferd og sinnstilstandar. Emosjonelle vanskar er i følgje Holmberg (2001) ein person sine følelsesmessige vanskar. Vidare peikar ho på at det ofte vert sett eit likskapsteikn mellom emosjonelle vanskar og psykiske vanskar. Emosjonelle vanskar kjem til uttrykk på ulike måtar, nokre gonger gjennom ei avvikande form for åtferd. Vidare seier ho at sosiale vanskar er samspelsvanskar, dvs. at ein har vanskar i kontakten med andre menneske i omgjevnadane.

Sjølv om Holmberg (2001) påpeiker at det er vanskeleg å gje ein klar definisjon på sosiale og emosjonelle vanskar, viser ho til Bertheussen o.a. (1969) som har følgjande definisjon:

”Mistilpasning eller tilpasningsvansker ytrer seg da som et disharmonisk, mer eller mindre konfliktpreget samspill med miljøet, eller ved påfallende tilbaketrekking og isolering” (s.36).

I følgje Holmberg (2001) vert det ofte sett likskapsteikn mellom sosiale vanskar og åtferdsvanskar. Ogden (1987) ref i Holmberg (2001) seier at åtferdsvanskar kan medføre at barnet vert hemma i positiv samhandling, hemma i læring av normer og reglar, og at barnet kan verte hemma i lærings- og utviklingsprosessen.

Sosiale og emosjonelle vanskar må forståast i forhold til samspelet med omgjevnadane.

Uansett andre årsaker vert vansken utvikla og vedlikeholdt ved korleis barnet vert møtt og ivretatt av omgjevnadane (Johannessen, 1996). Befring (2008) seier at uansett kva omgrep ein nyttar så omhandlar dette barn som har vanskar med å finne seg til rette, og fungere i barnegruppa. Han påpeikar vidare at dette langt frå er ei homogen gruppe. På den eine sida

har vi barn som ikkje involverer seg og som isolerer seg. På den andre sida har vi barn som lett kjem i konflikt med andre, og som kan ha utagerande åtferd.

Befring (2008) viser til Carl J. Jung (1875-1961) som i 1923 lanserte ein typologisk klassifikasjon der han framstilte mennesket i to kategoriar: introverte og ekstroverte. I tråd med dette inneheld omgrepet sosiale og emosjonelle vanskar, to hovudgrupper av problem. Befring (2008) seier at det i praksis ikkje er formålstenleg å operere med noko markant skilje mellom desse to personligdomsprofilane, fordi begge profilane signaliserar psykososiale problem og støttebehov.

Dei innadvente/introverte barna har i følgje Befring (2008) ein tendens til å trekke seg inni seg sjølv. Dette kjem særleg til uttrykk under sosialt og/eller emosjonelt press. Barna framstår som forsiktige, sosialt isolerte og engstelige, og dei står i fare for å bli sosialt hjelpelause. Dei vil ofte få mindreverdigheitskompleks, noko som kan medføre store vanskar og utfordringar i møte med krav om deltaking, kommunikasjon og samarbeid. Ein ser tydeleg tendens til at dei stille og engstelige barna får mindre merksemd enn dei utagerande barna.

Lund (2004) brukar innagerande åtferd om eit ”paraplybegrep” for den gruppa av barn som Befring (2008) her omtalar. Ogden (1987) ref i Holmberg (2001) peikar på at typiske trekk for barn med innagerande åtferd er at dei viser passivitet, er inneslutta, er redde for nye situasjonar, og dei kan vere plaga av angst, depresjon og fobiar. Også Johannessen (1996) seier at nokre barn med emosjonelle vanskar trekker seg tilbake og er passive. Barna vert ofte omtalt som initiativlause, likar ikkje utfordringar, er lite sjølvhevdande og har eit dårleg sjølvbilde. Dei kan også ha ein tendens til å ”forsvinne” i gruppa. Barn som kjem inn i eit slikt mønster opplever i liten grad konflikter. I samsvar med Befring (2008) peikar Johannessen (1996) på desse barna ofte vert oversett av omgjevnadane.

Når det gjeld dei ekstroverte/utadvendte barna viser Befring (2008) til Nordahl m.fl. (2005) som karakteriserer desse barna som sjølveksponerende. Dei har ein utprega tendens til å involvere seg i ein sosial kontekst, og dei kan framstå som: aktive, urolege, impulsstyrte og i nokre tilfeller aggressive. Han seier også at omfanget av fysisk utagering viser seg ofte å vere størst i yngre alder, medan verbal utagering førekjem oftare etterkvart som barna vert eldre.

2.6.2 Språkvanskar og sosiale/emosjonelle vanskar

Goodyer (2000) og Paul (2001) seier at språkvanskar kan påverke den sosiale og emosjonelle utviklinga. Barn med språkvanskar har ein høgare frekvens av emosjonelle vanskar og åtferdsvanskar enn jamaldringar utan språkvanskar. Barn som strever med å bruke språket til å kommunisere med, kan verte hemma i leik og sosialt samspel både med jamaldra og vaksne. Dei seier vidare at barna særleg kan bli marginalisert i aktivitetar der språket er ein viktig føresetnad for å lykkast, eit eksempel på dette er rolleleik i barnehagen. Nokre barn vil kanskje reagere med å trekke seg tilbake og holde seg i utkanten av gruppa. Andre barn kan reagere med å bli utagerande og kanskje øydeleggje eller forstyrre aktiviteten. Uansett åtferd kan det henge saman med vanskar med å forstå språklige utsegn, og problem med å kommunisere ynskjer, behov og følelsar (Rygvdal, 2008a).

Barn med språkvanskar vert i følgje Høigard (2006) ofte beskrivne som umodne, rastlause, aggressive og utagerande. Ho seier vidare at denne type åtferd kan ha samband med at barnet er frustrert over at det ikkje klarar å kommunisere ynskjer, behov og følelsar. I tillegg kan det vere vanskeleg å forstå kva andre seier. Ottem og Lian (2008) peikar på at barn med SSV ofte opplever at dei ikkje har så mange vener som andre, noko som kan resultere i tilbaketrekking eller utagerande åtferd. Dette samsvarar med Paul-Brown og Caperton (2001) ref i Vedeler (2007) som viser til at barn med språkvanskar blant anna kan ha vanskar med å løyse konflikt verbalt, og kan i staden ty til fysisk aggresjon eller tilbaketrekking. Dei presiserar vidare at utagerande åtferd førekjem hyppigare hos gutar, enn hos jenter.

Uhlinger Shantz (1987) ref i Johannessen (1996) presiserar at det er viktig å skilje mellom konflikt og aggresjon. Johannessen (1996) viser til studium av det sosiale livet i barnehagen som viser at konflikt sjeldan førekjem, at dei er kortvarige, men ikkje uviktige av den grunn. Ho seier vidare at i førskulealder omhandlar dei fleste konfliktrar tilgang til, og bruk av gjenstandar og leikar. Konfliktane kan også omhandle å true andre, eller nekte å ha ei bestemt rolle. Aggresjon vert vanlegvis betrakta som noko negativt, og noko som ein må prøve å unngå og lære barn å beherske/dempe. Det er vanleg å anta at barn med eit aggresjonsproblem vert avvist av leikekameratar. Johannessen (1996) viser til forskingsresultat frå Coie, et.al (1991), Bierman et al. (1993) og Shantz, (1986) som slår fast at det ikkje er einigheit omkring dette. Dette vil blant anna avhenge av kva type aggresjon det er snakk om. Dei påpeikar vidare at etter kvart som barna vert eldre og tek i bruk språket i konflikt, så avtar fysiske angrep på andre barn. Når det gjeld aggressiv åtferd ser forskarane klare kjønnsforskjellar, og

gutur er oftare innblanda i aggressive handlingar enn jenter. Av den grunn vert også gutane hyppigare korrigerert av omgjevnadane. Dette er i samsvar med Befring (2008) som seier at sosiale og emosjonelle vanskar som ytrar seg som utagerande åtferd, ofte medfører større merksemd frå omgjevnadane.

Barn med språkvanskar har vanskar med å forstå og/eller å gjere seg forstått. Vanskar med å formidle ynskjer og behov ved hjelp av verbal kommunikasjon, kan medføre ein viss fare for at barna tyr til fysiske verkemiddel. På denne måten er det lett i kome inn i svært uheldige og vonde sirklar. Nokre barn med språkvanskar kan framstå som noko impulsive i kontakta med andre barn. Sosial og emosjonell impulsivitet betyr i følgje Johannessen (1996) å kome raskt ut med følelsar eller sosiale initiativ, utan å tenke over korleis det passar inn i ein relasjon eller ein kontekst. Mangel på impulskontroll kan medføre at barna kan bryte inn i andre sin leik eller samtale, og ta leikar frå dei andre. Språkvanskar kan dermed hindre at barna tek kontakt med andre på ein hensiktsmessig måte.

At språkvanskar kan gje seg utslag i åtferdsvanskar er det brei semje om. Johannessen (1996) viser til Uhlinger Shantz (1987) som referere til ei undersøking av Dogde, som forska på barna sine strategiar for å komme inn i leik. Dogde fann at dei ”aggressive” barna i større grad enn dei ”ikkje-aggressive” barna forventa at barnegruppa ikkje ville ha dei med. Barna valte derfor ofte passive eller sjølvsentrerte strategiar. Resultat frå undersøkinga gjev grunn til å tru at barn med språkvanskar står i fare for å ta i bruk lite hensiktsmessige strategiar, noko som kan medføre at dei ikkje får innpass i leiken.

Løge (2011) påpeikar at ein innan forskning på språkvanskar tradisjonelt har vore opptekne av at barn med språkvanskar ikkje når den same språklege kompetansen som barn med aldersadekvat språkutvikling. I over fleire tiår har det vore omfattande forskning på samanheng mellom språkmeistring og lese- og skriveutvikling. I dei seinare åra har det byrja å kome resultat frå studiar som er retta mot barn i førskulealder (McCabe, 2005: Paul, Spangle-Looney & Dahm, 1991: Rescorla, Ross & McClure, 2007). Funn frå denne forskinga tyder på at barn med språkvanskar utgjer ei risikogruppe for å utvikle sosiale og emosjonelle vanskar (Hart, Fujiki, Brinton & Hart, 2004).

Botting & Conit-Ramsden (2000) og Cantwell & Baker (1987) fann at barn med språkvanskar utgjer ei risikogruppe for å utvikle sosiale vanskar. Jamaldringar kan også utelukke barn med språkvanskar frå fellesskapet, dersom dei ofte trekker seg vekk frå fellesaktivitetar (Løge,

2011). Ein ser også tendensar til at barn med språkvanskar har færre vener enn andre barn (Beichtman m. fl. 1996, ref i Løge 2011).

Løge (2011) viser til at åtferd som karakteriserer barn med språkvanskar synes å vere lav sjølvtilitt, lav sjølvvurdering, innadvendthet og tilbaketrekking (Fujiki, Brinton, Morgan & Hart, 1991). Ruud (2010) peikar på at for dei aller flest barn så betyr barnehagen leik, vennar og fellesskap, men for nokre barn kan barnehagen også vere ein arena for ekskludering og einsemd. Ein har grunn til å anta at barn med språkvanskar kan stå i fare for å verte ekskludert frå barnegruppa.

Barn med sosiale og emosjonelle vanskar kan i følgje Vedeler (2007) ha vanskar med emosjonell regulering når dei deltek i sosiale samanhengar. Dette kan gå ut over sosiale informasjonsprosessar, som igjen kan medføre at ei felles forståing i leik og sosial samhandling vert vanskeleg. Dette gjev seg ofte utslag i ulike former for åtferdsvanskar. Ruud (2001) ref i Vedeler (2007) seier at det er karakteristisk at barn med språkvanskar prøver å få dei andre sin merksemd ved å vise åtferd som er heilt utanfor dei andre barna sin aktivitet. Slik åtferd kan ofte tiltrekke seg negativ merksemd frå dei andre i gruppa.

Som tidlegare nemnt kan ein språkvanske arte seg på ulike måtar (Platou, 1997). Forsking viser at barn som har vanskar med språkforståinga har større risiko for å utvikle åtferdsvanskar, enn barn som "berre" har uttalevanskar. Dette vert slått fast av Cantwell og Baker (1987) som undersøkte åtferda til 600 barn som hadde ei eller anna form for kommunikasjonsvanske. Barna vart delt i tre grupper; berre uttalevanskar, uttalevanskar og språkvanskar, og berre språkvanskar. Resultata viste at det var fleire barn med psykiatriske vanskar i gruppene som omfatta språkvanskar, enn i gruppa som omfatta "berre" uttalevanskar. I studien fann forskarane at det var ein signifikant samheng mellom språkvanskar og åtferdsvanskar. Den same tendensen har vist seg i studiar av førskulebarn med språk- og uttalevanskar (Løge, 2011).

Sjøvik (2002) seier at når eit barn har emosjonelle vanskar, så får det ofte sosiale vanskar, og vise versa. Ho peikar vidare på at sjølv om ein ikkje kan sette likskapsteikn mellom ulike omgrep, har dei til felles at dei angår mellommenneskelege forhold. Ho viser til at funn frå forskning tyder på at barn med språkvanskar står i fare for å utvikle sosiale og/eller emosjonelle vanskar. Dette understrekar at språket vårt er ein viktig del av vår personligdom, og at språkleg-, sosial- og emosjonell fungering i svært stor grad er infiltrert i kvarandre.

2.7 Vaksenrolla og tilrettelegging

2.7.1 Den vaksne i møte med barn med språkvanskar

Ruud (2010) seier at personalet i barnehagen er ein del av den konteksten barna må forholde seg til. Både personalet sine holdningar og handlingar overfor barna vil derfor også prege korleis barna har det på godt og vondt. Rammeplan for barnehagen (2006) slår fast at det er viktig at dei vaksne oppfattar og bekreftar barna sitt uttrykk. Dei vaksne må også sette ord på barna sine inntrykk og opplevingar, då dette er avgjerande for vidare utvikling av talespråket. Tilsette i barnehagar innehar mykje ”taus kunnskap”. Lauvås (1990) ref i Lamer (2001) definerer ”taus kunnskap” som: ”En stilletierende, innforstått praktisk kompetanse som omfatter både kunnskaper, verdier og holdninger” (s. 73). Dette er altså kunnskap som ikkje er uttalt, men som ”ligger i hendene” på dei tilsette, og er som ein ”ryggmargsrefleks”. Sjøvik (2002) påpeikar likevel at ein skal vakte seg vel for å møte barn med språkvanskar med forutinntatte haldningar. Barna er svært forskjellige og dei har individuelle føresetnadar og behov.

Lindquist (2004) peikar på kor viktig det er at dei vaksne har god kjennskap til barna sine vanskar og utfordringar. Når dei vaksne har kjennskap til barna sitt meistringsnivå, kan dei nytte dette som utgangspunkt for å gje barna høvelege utfordringar. Dette er i tråd med Vygotsky si tenking omkring nærmaste utviklingssone eller ZPD (Zone of Proximal Development) Hagtvatn (2002) viser til at det kan vere hensiktsmessig å bruke leiken som arena, for å utforske det kompetanseområdet som ligg i nærmaste utviklingssone.

Omgrepet ”støttande stillas” vart innført av Bruner. Omgrepet brukast i høve til didaktisk og pedagogisk hjelp i arbeid med barn. Lindquist (2004) viser til at omgrepet ofte vert brukt i forbindelse med problemløysing i skulen. Omgrepet kan med fordel overførast til barnehagen i forhold til barn med språkvanskar. At dei vaksne i barnehagen har god kjennskap til barna, er eit godt utgangspunkt i høve til ”stillasbygging”. Hagtvatn (2002) seier at progresjonen i ”stillasbygginga” må følgje eit minimumsprinsipp. Dette inneber at den vaksne må tilby barnet akkurat så mykje hjelp det treng for å løyse eller meistre oppgåva. Ho seier vidare at målet er at barnet skal oppleve og erfare sjølvstendig meistring. Vedeler (2007) understrekar at den vaksne kan bidra til å heve statusen til eit barn, og gje barnet tips om gode meistringsstrategiar. Det handlar vidare om å sjå og å synleggjere barnet sine ressursar og

gode sider, slik at det vert synleg for dei andre barna. Dette kan medføre at barna lettare får tilgang til leik og sosial samhandling.

Bae (2004) fant i si doktorgradsavhandling at anerkjennande kommunikasjon med tanke på gjensidigheit og likeverd er viktig både i forholdet barna imellom, og forholdet barn og vaksne (Ruud, 2010). Charlotte Palludan (2005) ref i Ruud (2010) fant i si doktorgradsavhandling at det er store forskjellar i korleis dei vaksne kommuniserer med ulike barn. Nokre barn snakkar dei vaksne til, medan andre barn snakkar dei med. Ho peikar vidare på at dette hadde lett for å bli eit fastlåst og sjølvforsterkande mønster. Forsking viser at barn med språkvanskar er utsett for å få vanskar i leik og sosial samhandling. Personalet har ei stor og viktig oppgåve for å ivareta og hjelpe desse barna. Rammeplan for barnehagen (2006) peikar på at personalet skal støtte, inspirere og oppmuntre barna i leiken. Personalet må passe på at alle barn får gode erfaringar, og ei oppleving av at dei meistarar sampelet med andre barn i leik. Det vert vidare presisert at barn som av ulike grunnar ikkje deltek i leiken, må gjevast særskilt oppfølging.

Helland (2008) viser til Pedersen og Hysing (2002) sin studie der dei kartla kjenneteikn ved personalet i barnehagar som var opptekne av å fremje leikekompetanse hos barn som ikkje vart inkludert i leiken. Resultata frå studien viser at sentrale trekk i vaksenrolla var tydelege vaksne, som hadde fokus på barna si meistring. Hoven (2002) påpeikar at den vaksne i arbeid med barna må framstå som ein aktiv vaksen. Andre elementære ferdigheiter som Hoven (2002) viser til er at den vaksne har fagkunnskap, engasjement og har ei positiv haldning til det enkelte barnet. Ruud (2010) seier at som vaksen i barnehagen påverkar man barna med måten man er saman med dei på. At dei vaksne er bevisst si eiga rolle, og korleis dei framstår som rollemodellar, er derfor svært viktig. Også Olofsson (1993a) peikar på kor viktig det er med ein vaksen som er deltakande i leiken, og seier vidare at den vaksne på denne måten kan bidra til å berike og utvide leiken. Vedeler (1985) ref i Olofsson (1993a) poengterer viktigheita av at den vaksne går inn i leiken på barna sine vilkår, og har ei dominerande rolle. Vedeler (1985) seier at når vaksne deltek i leik så aukar barna si ytringslengde, og det vert meir samtale i leiken. Særleg for barn med språkvanskar vil det vere viktig at den vaksne innehar ei aktiv rolle i leiken. Dei vaksne kan vere gode rollemodellar og aktive bidragsytarar til at barna tilegnar seg ”leikekodane”. Hoven (2002) er oppteken av den vaksne si evne til å ”møte” barnet, og følgje det inn i leikeverda. Ho påpeikar vidare at den vaksne si rolle som leikepartnar kan vere ei krevjande og utfordrande oppgåve.

2.7.2 Tilrettelegging for barn med språkvanskar

Som tidlegare nemnt er barn med språkvanskar ei stor og samansett gruppe. Barna er ulike med tanke på kva type språkvanske dei har, samt omfang og grad av alvor av språkvansken. I tillegg vil blant anna barna sin personligdom, interesser og miljømessige forhold vere forskjellige. I det ordinære barnehagetilbodet kan det vere vanskeleg å imøtekomme desse barna sine behov, og legge til rette det pedagogiske tilbodet ut frå deira føresetnader. Då dette er ei ueinsarta gruppe med barn må nødvendigvis også metodar og tiltak vere forskjellige. Barn med språkvanskar treng individuell tilrettelegging og oppfølging (Platou, 2002).

Språkvanskar har ofte samanheng med andre vanskar, og det er viktig å sjå på den totale utviklinga til barnet. Lunde (1996) seier at tiltak ikkje må setjast i verk på bakgrunn av ei isolert vurdering av språket. Derimot må ein setje i verk tiltak som styrkjer den generelle utviklinga til barnet. For å kunne hjelpe og tilrettelegge må ein derfor i stor grad byggje på eit heilskapleg bilde av barnet, og den situasjonen barnet er i. Ei heilskapleg spesialpedagogisk hjelp vil i følgje Lunde (1996) oftast gje gode resultat. Han peikar vidare på dette som oftast kan samordnast med det daglege opplegget i barnehagen. Denne heilskaplege tenkinga omkring barnet samsvarar med Hoven (2002) som seier at pedagogiske tiltak må byggje på ei kartlegging av barnet, gruppa og andre kontekstuelle forhold.

Rammeplan for barnehagen (2010) slår fast at barnehagen har eit stort ansvar for å oppdage og legge til rette for at barn med språkvanskar skal sikrast gode utviklingsmoglegheiter. Å ta utgangspunkt i det enkelte barnet og ta omsyn til individuelle behov er sentralt. At barn skal utvikle vennskap og tilhøyrigheit i små barnegrupper er eit viktig pedagogisk mål. At barn med språkvanskar kan ha godt utbytte av å få delta i ei lita gruppe vert påpeika av Platou (2002). Ho gjennomførte eit prosjekt der ho bevisst brukte smågrupper i arbeidet med barn med språkvanskar. Resultata viste at både barna sin trivsel og språkglede auka, i tillegg fekk alle barna ein meir aktiv språkbruk. Sjølv om berre fem førskulebarn deltok i prosjektet, viste resultatet at eit opplegget som innebar å jobbe med språk i smågrupper, hadde ein svært gunstig effekt på heile gruppa.

For barn som vert avvist og ignorert i leik er det i følgje Ruud (2010) spesielt viktig at personalet legg tilrette for at barnet vert inkludert i ei lita gruppe. I ei mindre gruppe vil personalet vere i betre stand til å følgje barnet tett, og det vil gje barnet naudsynt tid og ro for å få i stand god samhandling med andre barn. Dette samsvarar med Vedeler (2007) som

peikar på at tilrettelegging har som mål å maksimere moglegheiter for god barn – barn interaksjon, for samleik og for at alle barna skal involvere seg i fellesaktivitetar i gruppa.

Eit viktig aspekt i tilrettelegginga er at språkbruken til dei vaksne er enkel. Dei må bruke korte ytringar der den lingvistiske og semantiske byrden vert tilpassa nivået til barnet. Vidare bør taletempoet hos dei vaksne reduserast, og språket bør understøttast av ei eller anna form for visuell støtte. For barn med språkvanskar kan det vere vanskeleg å halde merksemda samla mot eit felles fokus i lengre tid om gangen, eksempel på dette kan vere samlingsstunda. Dette stiller krav til at dei vaksne må påkalle og oppretthalde merksemda. Dette kan gjerast ved at ein i samlingsstunda held seg til kjende tema som barna er fortrulege med frå før (Platou, 2002). Rygvold (2008a) peikar på at det er særskild viktig at personalet har ei felles forståing av problematikken rundt språkvanskar. Ei felles forståing vil vere eit viktig utgangspunkt for å sikre at barn med språkvanskar får adekvat og tilrettelagt hjelp og støtte. Å setje i verk tiltak på eit tidleg stadium vil vere eit godt utgangspunkt for å hjelpe barna før språkvanskane eskalerer og manifester seg også til andre utviklingsområde.

Barn med språkvanskar treng tiltak som hjelper dei til å utvikle naudsynt språkleg kompetanse, som dei treng for å verte reelle deltakarar i det sosiale samspelet. Ein viktig føresetnad er at personalet i barnehagen gjer ei grundig analysing av barna sin språkkompetanse, og undersøker korleis barnet brukar språket i sosiale situasjonar. Når det gjeld utvikling av tiltak som skal fremje språkleg og sosial samhandling er det viktig å tenke over kva som er høvelege aktivitetar i større eller mindre grupper (Løge, 2011).

Det er også sentralt å ha fokus på samansetninga i gruppa, og Vedeler (2007) understrekar at det er naudsynt å styre samansetninga i gruppa. Observasjon og kartlegging kan danne utgangspunkt for kven som bør delta i gruppa. Rammebetingelsar eit didaktisk element som i følge Hoven (2002) ligg til grunn for alle pedagogiske tiltak. Særleg vil barn med spesielle behov profitte på rammebetingelsar som tek omsyn til struktur, forutsigbarheit og oversikt. Tid og ro er sentrale betingelsar som skaper gode pedagogiske vilkår. I tillegg vil ei tydleg oversikt over dagen gje barna tryggleik og forutsigbarheit. Regelmessigheit og rytme over fast aktivitetar og situasjonar er spesielt viktig for barn med språkvanskar. Dette synest å verte ivarettatt, då det er allment praktisert at barnehagane har ein fast struktur, i form av ein fast ”dagsrytme”.

3 Metode

Eg vil i det følgjande gjere greie for kva metode eg var valt for innsamling av data. Vidare gjer eg greie for korleis eg har gjennomført undersøkinga, og kva val eg har tatt undervegs i prosessen. Eg drøftar deretter validitet, reliabilitet og generalisering i høve til prosjektet, og til slutt presenterar eg nokre etiske refleksjonar.

3.1 Val av forskingsmetode

Kleven (2011) seier at all forskning startar med ei undring, eit spørsmål. Forskinga fortset med ein aktivitet som har som føremål å belyse og/eller svare på spørsmålet/problemstillinga.

Dalland (2012) peikar på at metoden seier oss noko om korleis vi bør gå fram for å framskaffe eller etterprøve kunnskap. Han viser til sosiologen Vilhelm Aubert som vert sitert i mange samanhengar der ein stiller spørsmål om kva ein metode er: "En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener til dette formålet, hører med i arsenalet av metoder" (s.111). Kvale og Brinkman (2009) seier at omgrepet metode betyr "vegen til målet". Dei seier vidare at kva metode forskaren vel, avheng blant anna av kva som er føremålet med undersøkinga. Val av metode har i følgje Dalland (2012) store konsekvensar for arbeidet med prosjektet, og vil ofte vere bestemmande for moglegheit for å lykkast med prosjektet.

Befring (2002) seier at empirisk forskning handlar om å samle inn primærdata, for så å setje søkelys på aktuelle problemstillingar. I forskning er det vanleg å skilje mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Ein kvantitativ metode tek sikte på å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variablar og kvantitative storleikar. Vidare vert formelle, strukturerte og standardiserte tilnærmingar vektlagt. Ein kvalitativ metode er i følgje Dalland (2012) ein metode som tek sikte på å fange opp meiningar og opplevingar som ikkje let seg talfeste eller måle. Befring (2002) seier at kvalitativ metode mellom anna byggjer på deltakande observasjon og intervju som har preg av ein dynamisk samtale. Tilnærminga er ofte intuitiv og gjev rom for improvisasjon. Dalland (2012) peikar på at metoden er *reiskapen* i ei undersøking. Han seier vidare at kvalitative metodar vil verte prega av forskaren sin personlegdom. Sidan forskaren er *instrumentet* vil forskaren si evne til å oppnå kontakt med intervjupersonen vere avgjerande for resultatet av undersøkinga.

Tjora (2010) viser til at det er relevant å nytte ein kvalitativ metode når ein ynskjer å studere meiningar, haldningar og erfaringar. Med utgangspunkt i problemstillinga, var val av kvalitativ metode ein hensiktsmessig metode i mitt prosjekt. Mi grunngjeving for å velje kvalitativ metode, var antakinga om at den ville gje meg gode data og belyse spørsmåla mine på ein fagleg og interessant måte.

3.2 Det kvalitative forskingsintervju

Kvale (2005) seier at: ”Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to parter om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon hvor kunnskapen fremkommer gjennom dialog” (s.73). Eit overordna mål for kvalitativ forskning er i følge Dalen (2011) å utvikle forståinga av eit fenomen som er knytt til personar og situasjonar i deira sosiale verkelegheit. Det handlar om å få ei djupare innsikt og forståing for informanten. I og med at eg skulle undersøke pedagogiske leiarar sine tankar og erfaringar i forhold til problemstillinga for prosjektet, ynskte eg å nytte semistrukturert intervju. Denne forma for intervju er i følge Dalen (2011) den mest nytta intervjuforma. I intervjuet vert samtalen fokusert mot bestemte tema som forskaren på førehand har valt ut. Å anvende ei slik form for intervju framfor eit åpent intervju, skapar større tryggleik hos den som skal intervju, noko også eg erfarte i denne rolla. .

Tjora (2010) brukar omgrepet dybdeintervju, og peikar på at målet med dybdeintervju i hovudsak er å skape ein situasjon for ei relativt fri samtale rundt spesifikke tema, som forskaren har bestemt på førehand. Forskaren nyttar åpne spørsmål, noko som gjev informantane muligheit til å gå i djupata. Ein kan også gjev rom for at informanten kan kome med digresjonar som er viktige for informanten, og som dermed kan representere relevante funn i undersøkinga. Dette synet samsvarar med Kvale (2005) som peiker på at intervjuarbeid er eit handverk som avheng av forskaren sine vurderingar. Han peikar på at forskaren er det viktigaste instrumentet, og resultatet av intervjuet blant anna avheng av intervjuaren sine kunnskapar, følsemd og evne til empati.

Brinkman og Tanggaard (2012) viser til at intervjuforskning føregår i menneskelege relasjonar, der samspelet mellom intervjuar og intervjuperson er avgjerande for den kunnskapen ein oppnår. I intervjusituasjonen var eg bevisst på å skape ein god relasjon til informantane, nettopp fordi dette ville vere påverke kor mykje informasjon eg fekk ut av intervju.

3.2.1 Utval

Hovudregelen for utval i kvalitative intervjustudier er i følgje Tjora (2010) at ein vel ut informantar som av ulike grunnar kan uttale seg på ein reflekterande måte om det aktuelle temaet. Å henvende seg til grupper eller enkeltpersonar som forskaren veit har noko spesielt å bidra med i undersøkinga, vert det kalla strategisk utval (Dalland, 2012). I mi undersøking gjorde eg eit strategisk utval, og fire pedagogiske leiarar var med i utvalet. Eit av kriteria for å delta i utvalet var at informantane jobba med barn med språkvanskar, og at desse barna hadde ei sakkunnig vurdering som påpeika at dei hadde ein språkvanske. I og med at eg ynskte å undersøke kva følgjer ein språkvanske kan få for barna, var det sjølv sagt også naudsynt at informantane hadde god kjennskap til barna.

Når det gjeld tal på informantar seier Brinkman og Tanggaard (2012) at dette bør bestemmast i forhold til intervjuprosjektet sine rammer, ressursar og varigheit. Dei peikar vidare på at ein grunnregel er å gjennomføre relativt få intervju og gjennomanalysere desse. Dette samsvarar med Dalland (2012) som seier at ein kvalitativ metode går i djupta, og at tal på intervjupersonar derfor ikkje kan vere for stort. Han seier vidare at gode intervju med få informantar kan gje mykje stoff til oppgåva. Mine erfaringar stemmer godt overens med der Brinkman og Tanggaard (2012) og Dalland (2012) her påpeikar. Sjølv om utvalet mitt var forholdsvis lite, sat eg i etterkant av intervjua att med eit stort datamateriale.

3.2.2 Kontaktetablering og informasjon

Fuglseth og Skogen (2006) viser til at forskaren med fordel kan spørje seg sjølv om kven som kan vere ”portåpnarar” til praksisfeltet. Dalen (2011) viser til terminologien til Hammersly og Atkinson (2007) for å beskrive forhold som har betydning for å få tilgang til forskingsfeltet. Dei beskriv ”portvakter” som aktørar med kontroll over ankomstlinjer til informantane. For å komme i kontakt med aktuelle informantar bruke eg ulike PPT kontor som ”portåpnarar”. Berre to av PPT kontora ville utlevere informasjon om aktuelle barnehagar som hadde barn med ei sakkunnig vurdering som peika på at barna hadde ein språkvanske. I ettertid har eg reflektert over at det mest truleg var taushetsplikta som medførte at nokre PPT kontor var reserverte i høve til å namngje aktuelle barnehagar. Eg tok deretter direkte kontakt med ulike barnehagar. I fyrste omgang hadde eg kontakt med styrarane, som igjen sette meg i kontakt med pedagogiske leiarar. Etter avtale med dei pedagogiske leiarane sendte eg ut eit informasjonsskriv og ei samtykkeerklæring. Dette vart signert og returnert til meg personlig i

samband med intervjuet. Eg opplevde både styrarar og pedagogiske leiarar som svært imøtekomande, behjelpelige, interesserte og positive til å delta i undersøkinga.

3.2.3 Intervjuguiden

Intervju stiller store krav til førebuing, og Kleven (2011) peikar på kor viktig det er å lage ein intervjuguide som er så dekkande som mogleg. Dalen (2011) seier at å utforme ein intervjuguide handlar om å omsette studien sitt overordna mål, til konkrete tema med underliggjande spørsmål. Slik sett er det sentralt at spørsmåla belyser den aktuelle problemstillinga. Å utforme ein intervjuguide er i følge Dalen (2011) ein arbeidskrevjande prosess, og det er viktig å sikre seg at guiden dekker det forskaren ynskjer svar på. Ho presiserar vidare kor viktig det er å utarbeide gode oppfølgingsspørsmål. Fuglseth og Skogen (2006) peikar på at ein i semistrukturerte intervju på førehand har utvikla ein intervjuguide med gjennomtenkte spørsmål. Intervjuaren følgjer vanlegvis opp med meir utdjupande spørsmål for å få utfyllande informasjon. I tillegg til å hente inn ei rekke standarddata, får det semistrukturerte intervjuet ei større djupne, enn det strukturerte intervjuet.

Nettopp fordi funna i undersøkinga dannar grunnlaget for prosjektet, er det naudsynt å bruke tid på å utforme ein god, grundig og dekkande guide. I forkant av intervju jobba eg mykje med intervjuguiden. Mi førforståing påverka utforminga av intervjuguiden, då spørsmåla i stor grad gjenspeglar tidlegare erfaringar med å arbeide med barn med språkvanskar. Eigne fagkunnskapar bidrog også til utforming av intervjuguiden. God fagkunnskap er naudsynt, for å sikre at intervjuguiden vert dekkande, og fangar opp det essensielle. Både fagleg kunnskap, samt erfaring frå praksisfeltet bidrog til at eg følte med trygg i rolla som intervjuar. Eit overblikk over fagfeltet bidrog til at eg kunne stille gode og naudsynte oppfølgingsspørsmål, og dermed få meir informasjon ut av intervjuar.

Intervjuguiden var oppdelt i tema og eg var bevisst på å formulere åpne spørsmål. Eg hadde også mange detaljerte underspørsmål, noko eg erfarte som både hensiktsmessig og naudsynt. Kvale (2005) peikar på at spørsmåla skal halde samtalen i gang, og motivere informantane til å fortelje om sine erfaringar og tankar rundt temaet. Spørsmåla skal i tillegg vere lette å forstå, vere korte og fri for akademisk sjargong. Eg erfarte at spørsmåla var relevante og utforma på ein slik måte at informantane var engasjerte, og delte både tankar og erfaringar med meg.

3.2.4 Prøveintervju

Dalen (2011) seier at ein i kvalitativ intervjustudie alltid må foreta eit eller fleire prøveintervju. Både for å teste ut intervjuguiden, men også for å prøve seg sjølv i rolla som intervjuar. Ho peikar vidare på at ein under prøveintervjuet vil få tilbakemeldingar på om guiden fanga opp det den var meint å fange opp. Ein får også tilbakemelding på eiga rolle som intervjuar. Informanten til prøveintervjuet jobba som pedagogisk leiar, og hadde lang erfaring med å jobbe med barn med språkvanskar. Eg opplevde det som svært nyttig å gjennomføre prøveintervjuet. Samtalen gjekk lett og informanten var både kunnskapsrik og engasjert. Dalen (2011) peikar vidare på at det i etterkant av prøveintervjuet vil vere nødvendig å redigere intervjuguiden. Gjennom prøveintervjuet erfarte eg at guiden inneholdt relevante tema og hensiktsmessige spørsmål. Spørsmåla var utforma på ein slik måte at informanten var i stand til å svare på dei. Eg så det likevel som naudsynt å omformulerte nokre av spørsmåla. Prøveintervjuet bidrog til å auke eigen bevisstheit vedrørande kor viktig det var å stille gode og oppfølgingsspørsmål.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Etter innhenting av løyve frå Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS, tok eg til på intervju. Intervjua vart gjennomført i løpet av ein månad, og fann stad i barnehagane til informantane. Det vart under intervju gjort lydopptak, noko som medførte at eg i intervjusituasjonen kunne konsentrere meg om informanten. Det bidrog også til å sikre god kommunikasjon, flyt i intervjuet og det vart lettare å be om utdjuping og konkretisering når det var behov for det (Tjora, 2010). Dalen (2011) viser til kor viktig det er at intervjuaren innehar ei lyttande haldning. Ho peikar vidare på ein naudsynt føresetnad for at intervjuet skal kunne brukast i forskningssamanheng, er at ein gjev informanten tid til å fortelje. Dette fordi det er informanten sine verbale forteljingar i form av ytringar og utsegn, som utgjer forskaren sitt datamateriale. I intervjusituasjonen var eg oppteken av å ha ei lyttande haldning, og å skape ei trygg og avslappa atmosfære. Informantane var engasjert og praten gjekk lett, noko eg tek som eit teikn på at dei følte seg komfortable i situasjonen. Det viste seg også at dette var eit tema som i stor grad opptok informantane mine. Dei delte både tankar og erfaringar, og viste høg fagleg innsikt og refleksjon omkring spørsmåla mine. Kort oppsummert vil eg seie at gjennomføring av intervju fungerte godt. Eg sit att med ei kjensle av at også informantane opplevde intervjusituasjonen som spennande, interessant og lærerik.

3.2.6 Førforståing

Wromnæs (1996) ref i Dalen (2011) seier at all forståing er bestemt av ei førforståing. Dette omfattar oppfatningar og meiningar vi har på førehand, i forhold til det fenomenet vi skal studere. Mi førforståing var at barn med språkvanskar møter på ulike utfordringar og vanskar i kvardagen i barnehagen. Eg hadde tankar om, og erfaring med, at barn med språkvanskar i større eller mindre grad kunne streve i lek og sosial samhandling, og i kvardagslege situasjonar i barnehagen.

Dalen (2011) peikar på at ein forskar i ein intervjusituasjon alltid vil ha med seg ei førforståing. Det som vert sentralt blir å trekke inn førforståinga på ein slik måte at den åpnar for størst mogleg forståing av informantane sine opplevingar og utsegn. Det er vidare viktig at mi førforståing ikkje kjem i vegen for rolla mi som intervjuar. Eg prøvde etter beste evne å etterstrebe dette under sjølve intervjusituasjonen. Eg var også bevisst på at førforståinga kunne påverke korleis eg tolka funna. I følgje Befring (2002) maktar den dugande og truverdige forskaren både å ta vare på entusiasmen og den nødvendige objektiviteten i rolla som forskar. I praksis vil dette bety at eg i forskarrolla ikkje må la mi førforståing komme i vegen, eller i nokon grad påverke informantane sine meiningar og synspunkt. Eiga erfaring som pedagogisk leiar var medbestemmande i val av tema, og eg var derfor ekstra bevisst på at mi førforståing ikkje skulle forstyrre truverdet i undersøkinga.

3.3 Kvalitativ analyse

Befring (2002) seier at kvalitative arbeid ofte vert referert til som fenomenologiske eller hermeneutiske studiar. Det fenomenologiske perspektivet inneber å setje fokus på folk sine opplevingar og forståing av situasjonen, det er altså eit aktørperspektiv. I den hermeneutiske analysen vert det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståinga i eit vidare teoretisk perspektiv. Kvalitativ analyse inneber å leite etter både sentrale/spesielle fellestrekk, og forståingsperspektivet er sentralt for kvalitative tilnærmingar. Den hermeneutiske sirkel er i følgje Befring (2002) eit omgrep som symboliserer at det i analysen ofte føregår ei pendling mellom tekst og tekstforståing, på ulike nivå av innsikt. Kvar gong ein går igjennom datamaterialet, vil det vere på eit høgare innsiktsnivå. Dalen (2011) seier at hermeneutikk betyr ”læra om tolking”. Hermeneutikk dannar eit vitenskapsteoretisk fundament for den

kvalitative forskinga si sterke vektlegging av forståing og fortolking. Ein sentral tankegang er at ved å fortolke eit utsegn så vert det fokusert på eit djupare meningsinnhald, enn det som umiddelbart vert oppfatta. Ho seier vidare at den enkelte budskapen må forståast i lys av ein heilskap. Samspelet mellom heilskap og del, forskar og tekst, og forskaren si førforståing vert omtalt som den hermeneutiske spiral. Befring (2002) seier at dataanalysen inneber å avdekke typisk mønster i materialet, og at det er av fagleg interesse å studere både allmenne, særprega og avvikande data.

3.3.1 Feltnotat

Dalen (2011) peikar på at fortolking av memos inngår som ein del av den kvalitative analysen. I intervjuguiden hadde eg under kvart tema sett av ein rubrikk til memos. Memos er små nedskrivne notat av hendingar og refleksjonar forskaren gjer seg under heile intervjuprosessen (Dalen, 2011). På førehand hadde eg planlagt å nytte meg av desse, men i intervjusituasjonen opplevde eg det som vanskeleg å gjennomføre. Eg følte at det ville forstyrre samtalen om eg plutsleg tok til å notere, og at dette kanskje kunne skape usikkerheit hos informantane. I tillegg opplevde eg det som krevjande å følgje med på kor vi var i intervjuguiden, fordi samtalan stadig tok nye vendingar. I etterkant av intervjuet skreiv eg ned feltnotat, noko eg erfarte som nyttig i analysearbeidet. Mine erfaringar stemmer overeins med Dalland (2012) som peikar på at notat frå intervjuet er viktige hjelpemiddel når tekstane skal tolkast.

3.3.2 Transkribering

Kvale (2005) seier at transkriberinga er byrjinga på analysen. Å transkribere er i følgje Dalland (2012) å skrive ned ord for ord av det som er sagt under intervjuet. Han seier vidare at å skrive ut eit intervju handlar om å bevare mest mogleg av det som opphavleg skjedde. Når intervjuet blir transkribert frå munnleg til skriftleg form, vert i følgje Kvale (2005) intervjusamtalen strukturert slik at den er betre eigna for analyse. Han peikar vidare på at når datamaterialet er strukturert i tekstformat vert det lettare å få oversikt. Eg transkriberte intervjuet umiddelbart etter at dei var gjennomført. Dalen (2011) seier at når forskaren sjølv transkriberar intervjuet, får han ein unik anledning til å bli kjent med datamaterialet sitt. Ein slik nærhet til intervjuutskriftene kan styrke den seinare analyseprosessen. Dette vert også påpeika av Dalland (2012) som seier at sjølv om transkriberinga er tidkrevjande, gjev det

forskaren ein mogligheit til å gjenoppleve intervjuet. Dette erfarte eg i prosjektet mitt, då eg både under transkriberinga, og ved gjennomlesing av transkripsjonane i etterkant, fekk ei kjensle av å vere tilbake i intervjusituasjonen. Ved å gjere munnleg språk om til skriftleg tekst står ein i fare for å miste ein del viktig informasjon (Dalen, 2011). I transkriberinga var eg derfor nøye med å skrive ned ordrett det som vart sagt. Eg lytta over lydopptaka mange gonger, for å sikre meg at eg hadde fått med meg alt.

3.3.3 Tematisering av datamaterialet

Etter at intervjuet var gjennomført og transkribert, gjekk eg gjennom datamaterialet mange gonger for å prøve å få ei oversikt over funna. Store mengder med datamateriale medførte sjølvstendig behov for å sortere funna. Eg tok utgangspunkt i tematiseringa i intervjuguiden, noko eg opplevde som svært nyttig. Dette er i tråd med Dalen (2011) som peikar på at ”tematisering” er ei mykje nytta framstillingsform, og at den ofte tek utgangspunkt i områda som er behandla i intervjuguiden. Ho seier vidare at ein viktig del av analysen er å identifisere dei områda der det finns mange utsegn. Tal på utsegn seier noko om kva som er dei viktige tema, og ho påpeikar at tyngda i analysen av den grunn bør ha fokus på desse områda. Under sortering av datamaterialet var det tydeleg nokre områder som utpeika seg. Desse områda var barna si fungering og deltaking i lek og sosial samhandling. Eg hadde også mange funn som omhandla barna si fungering og deltaking i kvardagsaktivitetar. I tillegg viste datamaterialet mange funn om vaksenrolla og tilrettelegging.

Eit bevisst ynskje var å setje søkelys på språkvanskar i ein større samanheng, og undersøke kva følgjer ein språkvanske kan få for barnet. Dette resulterte i at eg bevisst valde ei noko brei framstilling av datamateriale. Befring (2002) viser til at ein i analysearbeidet kan nytte seg av dataprogram for å ordne, kode og kategorisere data. I utgangspunktet hadde eg planlagt å nytte meg av dataprogrammet, Nvivo-8. Eg valde likevel å ikkje bruke dette, fordi datamaterialet ikkje var av større omfang enn at eg klarte å lage mitt eige system for å kategorisere funna. Eg ”klipte og limte” i ulike dokument, og samla på denne måten funna i ulike kategoriar/tema. I tillegg gav eg informantane sine utsegn kvar sin fargekode, noko som medførte at eg fekk god oversikt over datamaterialet.

3.3.4 Presentasjon og tolking av datamaterialet

Etter kategorisering/tematisering av funn, starta arbeidet med å tolke og presentere funna. Befring (2002) stiller spørsmål ved om forskaren i den kvalitative analysen har klart å tolke og trekke truverdige konklusjonar. Forskaren må vidare stille seg spørsmål om han har klart å fang opp karakteristiske fellestrekk, og identifisert spesielle eigenskapar og fenomen. I intervjustudiar utgjer informantane sine utsegn i form av sitat den eigentlige empirien, og eit fylldig intervjumateriale består av mange gode og innhaldsrike utsegn (Dalen, 2011). Eg opplevde det som utfordrande å velje ut sitat. På grunn av stort datamateriale og avgrensa plass, møtte eg her nokre utfordringar i prosjektet mitt. Når det gjeld utveljing av sitat har eg brukt det som Dalen (2011) omtalar som den tematiske metoden. Eg tok utgangspunkt i hovudområde i undersøkinga, og under kvart område valde eg ut sitat som belyste det aktuelle temaet. I framstillinga av sitat har eg veksla mellom å presentere sitat som fangar opp det essensielle, sitat som står som eksempel for mange, og sitat som sjeldan førekjem (Dalen, 2011). Eg har på same tid hatt fokus på å gjev eit mest mogeleg representativt bilete av dei opplysningane som er innhenta. I tolkinga har eg nytta eg memos frå intervjuet.

3.4 Validitet, reliabilitet og generalisering

Dei tre omgrepa: validitet, reliabilitet og generalisering vert i følgje Tjora (2010) nytta som indikatorar på kvalitet. Eg vil i det følgjande gjere greie for kva som ligg i omgrepa, og drøfte dei i høve til prosjektet mitt.

3.4.1 Validitet

Befring (2002) seier at omgrepet validitet handlar om at vi måler det vi har sagt at vi skal måle. Postholm (2005) viser til at validitet i kvalitativ forskning avhenger meir av mangfaldet i informasjonen, og om forskaren si evne til å analysere, enn storleiken på utvalet.

Dalen (2011) peikar på at validitet er sentralt i kvalitativ forskning, og at den vert påverka av faktorar som: forskarrolla, forskingsopplegget, utval, metodisk tilnærming, datamaterialet, og tolkingar og analytiske tilnærmingar. Ho seier vidare at validitet i forskingsopplegg handlar om ei undersøking gjev svar på det den skal undersøke. Både Kvale (2005) og Dalen (2011) peikar på at å sikre validitet gjennom heile prosessen er av stor betydning.

Føremålet med prosjektet mitt var å undersøke dei pedagogiske leiarane sine tankar og refleksjonar rundt kva følgjer ein språkvanskar kan få for eit barn. Validiteten i oppgåva mi vil dreie seg om, i kva grad eg har vore i stand til å måle det eg hadde tenkt, dei pedagogiske leiarane sine tankar og erfaringar omkring problemstillinga mi. Tjora (2010) seier at vi kan styrke validiteten ved å vere åpne om korleis vi praktiserar forskinga, og ved å gjere greie for dei vala vi tek undervegs i prosessen.

Når eg i det følgjande vil drøfte validiteten i undersøkinga, har eg tatt utgangspunkt i Maxwell (1992) ref i Dalen (2011) si framstilling når det gjeld drøfting av validitet og kvalitet i intervjustudiar. Han delar validitet inn følgjande kategoriar; deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Omgrepet generaliseringsvaliditet har eg valt å drøfte under eiga overskrift.

Deskriptiv validitet inneber at forskaren gjer greie for korleis datamaterialet er samla inn og tilrettelagt for tolking og analyse. Validiteten i datamaterialet vert styrka ved at intervjuaren stiller gode spørsmål som gjev informanten høve til å kome med innhaldsrike utsegn (Dalen, 2011). Intervjuguiden var utarbeida med sentrale tema og kategoriar, eg var bevisst på å stille åpne spørsmål, og gode oppfølgingsspørsmål. Eg gjennomførte eit prøveintervju og informanten hadde lang erfaring med å jobbe med barn med språkvanskar. Eg fekk gode innspel på at intervjuguiden fanga opp sentrale tema, noko som styrkja validiteten. I etterkant av prøveintervjuet gjorde eg også nokre naudsynte justeringar av guiden.

Eg gjennomførte så intervju, og gjorde lydopptak av samtalan. Eg opplevde at det ikkje alltid var lett å stille gode oppfølgingsspørsmål, og dette kan ha svekka validiteten. Intervjua var transkribert rett i etterkant og eg var svært nøyaktig i denne prosessen, noko som bidreg til å styrkje validiteten. I analysen nytta eg ikkje dataprogrammet Nvivo-8, men laga mitt eige system der eg tok utgangspunkt i tematiseringa i intervjuguiden, noko som kan ha svekka validiteten. På den andre sida var omfanget av datamaterialet av ein slik storleik at eg laga eit høveleg system som hjelpte meg i å systematiserer og analysere funna.

Tolkingsvaliditet inneber at forskaren prøver å finne indre samanhengar i datamaterialet. Gjennom tolkingsprosessen utviklar forskaren ei djupare forståing for temaet han studerer. Utgangspunktet for dette er informanten sine opplevingar og forståing. Ein føresetnad for seinare tolking er at ein har valide, rike og fyldige beskrivingar frå informantane (Dalen,

2011). Alle informantane var svært opptekne av teamet, slik at eg i tolking hadde eit stort datamateriale å velje i, noko som må seiast å styrkje validiteten.

I kvalitativ forskning har forskaren ei sentral rolle og stor påverkinskraft. Dette kan medføre at forskaren kan framstille og tolke utsegn på ein slik måte at informantane ikkje kjenne seg igjen (Kvale, 2005). Eg var oppteken av å tolke og belyse datamaterielt utifrå informantane sin ståstad. Dalen (2011) seier at dei utsegna som kjem fram bør vere så nær informanten sine opplevingar og forståing som mogeleg. Forskaren sine fortolkingar av desse utsegna vil vere prega av forholdet mellom forskar og informant. Mi erfaring som pedagogisk leiar har i stor grad påverka mi førforståing. Det er vanskeleg å vere heilt objektiv, og eg er klar over at mi førforståing kan ha påverka tolkinga, noko som kan svekka validiteten. Eg prøvde etter beste evne å ikkje la mi førforståing påverke utfallet av undersøkinga, då dette i følgje Dalen (2011) viktig for å sikre tolkingsvaliditet.

Teoretisk validitet dreiar seg om i kva grad omgrepa, mønstra og modellane forskaren brukar, dannar ein teoretisk forståing av dei fenomena som studien omfattar (Dalen, 2011). Ho seier vidare at ein slik validitet krev at samanhengar som vert avdekka og forklart, kan dokumenterast i datamaterialet, og forskaren sine fortolkingar av dette. Den teoretisk referanseramma for oppgåva mi er basert både på eiga førforståing, og på bakgrunn av funna i undersøkinga. I den teoretiske forankringa har eg nytta relevant teori og vist til mykje forskning som belyser problemstillinga mi, noko som styrkjar validiteten. Eit bevist ynskjer om å sjå språkvanskar i ein større samanheng, medførte at eg valde ei brei problemstilling. Ei brei problemstilling krev breidde i framstilling av teori. På bakgrunn av dette meiner eg at teorigrunnlaget dannar eit godt utgangspunkt for å belyse og drøfte problemstillinga.

3.4.2 Reliabilitet

Tjora (2010) seier at reliabilitet handlar om i kva grad forskingsarbeidet er påliteleg. Kvale (2005) viser til at reliabilitet har med forskingsfunna sin konsistens å gjere. Han peikar vidare på at det er ynskjeleg med høg grad av reliabilitet for å motvirke vilkårleg subjektivitet. På ei anna side kan for sterk fokusering på reliabilitet motverke kreativ tenking og variasjon. Han seier vidare at det kvalitative studiar er vanskeleg å stille eit slikt krav.

Reliabilitet omhandlar i følgje Dalen (2011) kor pålitelege resultata er. I kvantitativ forskning kan framgangsmåten ved innsamling og analyse av data kunne etterprøvast nøyaktig av andre

forskarar. I kvalitativ forskning kan ein derimot ikkje stille slike krav. Dette samsvarar med Befring (2002) som også påpeikar at kvalitativ metode er vanskeleg å etterprøve, då dette stiller krav om stor grad av personlig integritet. Dersom ein anna person hadde stilte dei same spørsmåla på eit seinare tidspunkt, er det stor grun til å tru at vedkomande hadde fått eit anna resultat. Intervjuaren sine væremåte vil prege utfallet av intervjuet, og informantane sine erfaringar, refleksjonar og kunnskap kan endre seg over tid. Dalen (2011) seier at dersom forskaren er bevisst på å beskrive nøyaktig alle ledd i forskingsprosessen kan ein nærme seg reliabilitet. Ved at eg har framstilt og synleggjort korleis eg har jobba i forskingsprosessen frå byrjing til slutt, har eg styrkja reliabiliteten så langt det let seg gjere i kvalitativ forskning.

3.4.3 Generalisering

Omgrepet generalisering eller ytre validitet handlar i følgje Dalen (2011) om i kva grad resultata kan overførast til andre grupper enn dei som har vore forska på. Tjora (2010) peikar på at generalisering er ei undersøking si gyldigheit utover dei tilfella som har vore utforska. Ho understrekar at det innan kvalitativ forskning er problematisk å snakke om generalisering.

Også Kvale (2005) stiller spørsmål ved om funna i ein intervjustudie er generaliserbare. Han omtalar ulike typar generalisering, og eg vil i det følgjande setje søkelys på to av desse. Statistisk generalisering er formell og eksplisitt, og er basert på personar som er tilfeldig valt frå befolkninga. I mi undersøking var informantane strategisk utvalt, og i tillegg var utvalet lite. Analytisk generalisering omhandlar i kva grad funna frå ein studie kan brukast som rettleiing for kva som vil skje i ein annan situasjon (Kvale, 2005). Til tross for rimeleg stor grad av konsistens mellom intervjuar, kan eg ikkje trekke generaliserande slutningar frå undersøkinga. Resultatet kan ikkje overførast til liknande situasjonar, og kan dermed seiast å kun gjelde for mi undersøking. Det er likevel interessant å påpeike at resultatet frå mi undersøking i stor grad samsvarar med andre undersøkinga som har studert det same fenomenet.

3.5 Etiske refleksjonar

Fuglseth og Skogen (2006) viser til Eide m. fl. (2003) og seier at etikk handlar om å bry seg om ein annan, og å ta denne personen sitt perspektiv og prøve å sette seg inn i personen sine tankar og følelsar. Forskaren kan møte på fleire utfordringar i forhold til etiske haldningar, empati og skjønnsmessige vurderingar både før, under og etter intervjuet. Kvale (2005) peikar på tre etiske sider ved forskaren si rolle. Desse er forskarens sitt vitenskaplege ansvar, forholdet til intervjupersonane og forskaruavhengigheten. Forskaren har eit vitenskapleg ansvar overfor profesjonen og sine intervjupersonar for at forskingsprosjektet produserer kunnskap av verdi. Det er viktig at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mogleg.

Forskaren vil ta/ha ulike roller i forhold til sine intervjupersonar. Glesne og Peshkin (1992) ref i Kvale (2005) beskriver nokre av desse rollene som den kvalitative forskaren har lett for å gå inn i. Dette er rolla som: utbyttar, reformator, forsvarar og venn. Dei ulike rollene vil gje ulike etiske utfordringar og dilemma. Under intervjuet var eg oppteken av å inneha ei nøytral rolle, samt ei lyttande og anerkjennande haldning til informantane.

Kvale (2005) seier at forskinga sin uavhengigheit både kan saboterast ”overfrå” og ”nedanfrå”. Både gjennom prosjektet sine økonomiske rammer og gjennom deltakarane. Dersom forskaren har nære relasjonar til ein av desse gruppene, kan det medføre at forskaren kan oversjå enkelte funn og leggje vekt på andre funn. Kvaliteten på undersøkinga kan dermed bli svekka. Eit bevisst val var at eg oppsøkte informantar i andre kommunar enn den eg sjølv jobbar og bur i. Nettopp for at dette ikkje skulle påverke kvaliteten og utfallet av undersøkinga.

At ein etisk sans må ligge implisitt i all forskning er noko Tjora (2010) peikar på. Ho seier vidare at tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidigheit må prege kontakten med informantane. Ein annan etisk refleksjon i høve prosjektet mitt, er om eg har framstilt informantane riktig. Tjora (2010) peikar på at mykje av etikken i samband med intervju er knytt til presentasjon av data. Dette opptek med i stor grad og eg har etter beste evne prøvd å framstille informantane etisk riktig. Eg ser på det som viktig at informantane kjenner seg igjen i mine beskrivingar og tolkingar.

I Lov om personregister av 9 juni 1978 vert det mellom anna stilt krav om; informert samtykke, anonymisering, oppbevaring av innhenta opplysningar, innsynsrett frå deltakarar og om teieplikt for dei som medverkar i forskinga. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) gjev ein del retningslinjer og normer for god forskningsetikk (Dalen, 2011).

I følge Kvale (2005) inneber informert samtykke at intervjupersonane vert informert om undersøkinga sitt overordna mål, om hovudtrekk i prosjektplanen, og om moglege ulemper og fordelar ved å delta i forskingsprosjektet. Han seier vidare at informert samtykke betyr at intervjupersonen deltek på frivillig basis, og at intervjupersonen vert informert om at han når som helst og utan å grunngje kan trekke seg frå prosjektet. Samtykkeerklæringa var underskriven rett i forkant av intervjuet.

Konfidensialitet i forskinga medfører at man ikkje offentliggjør personlege data som kan avsløre intervjupersonen sin identitet. Ein viktig del av rapporteringa er å beskytte intervjupersonen sin rett til privatliv. Dette kan ivaretakast ved å endre namn eller kode namn med tal eller bokstavar. Det skal på ingen måte vere mogleg å avsløre informantane sin identitet (Kvale, 2005). Namn på informantane og barnehagane vart av praktiske grunnar etterspurt, men kjem på ingen måte fram i oppgåva. Opplysningar om informantane vart oppbevart på ein forsvarleg måte, jamfør krav frå NSD. Namn på barna vart ikkje etterspurt, då det ikkje var relevant for undersøkinga. Ein intervjusituasjon prega av tillit og tryggleik er eit god utgangspunkt for ein samtale der informantane er åpne, og delar tankar og erfaringar med meg sin intervjuar. At informantane var trygge på at all informasjon vart behandla konfidensielt, var viktig for at eg i forskarrolla skulle få eit best mogeleg utbyte av intervjuet.

4 Presentasjon og drøfting av funn

4.1 Presentasjon av barna sine språkvanskar

Før presentasjon og drøfting av funn ser eg det som både interessant og naudsynt å gje ei kort beskriving av barna sin språkvanske. Opplysningar som kom fram gjev grunn til å anta at barna hadde spesifikke språkvanskar, SSV. På noverande tidspunkt kan ein ikkje vere heilt sikre på om barna har SSV, og ingen hadde fått diagnosen språkvanskar. Det er viktig å påpeika at vanskane også kan vere meir samansette. Felles for barna var at dei hadde ei sakkunnig vurdering som påpeika at dei hadde ein språkvanske. På bakgrunn av sakkunnig vurdering hadde dei fått tildelt ekstra ressursar, og mottok spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder, jamfør Opplæringslova § 5-7. Tildelte ressursar varierte frå 1 time pr. veke til 30 timar pr. veke. Utan å utdjupe dette noko meir, illustrerar det at språkvanskane varierte både i grad av alvor og omfang. Den følgjande presentasjonen av barna sine språkvanskar er basert på opplysningar eg etterspurde i byrjinga av intervjuet, og byggjer dermed på informantane sine vurderingar. Faglege terminologiar er gjort greie for i kap. 2. Eg gjer merksam på at eg i presentasjonen av barna har brukt fiktive namn.

4.1.1 “Sara”

Sara er 4:6 år, og har store ekspressive, i tillegg har ho også reseptive- og fonologiske vanskar. Ho har store vanskar med å gjere seg forstått, og språket er til tider så uforståeleg at personalet må lede meininga ut av konteksten. Sara har store vanskar med å få med seg beskjedar. Ho har eit snevert ordforråd, i tillegg til vanskar med innhald i ulike omgrep. Ho nyttar mykje nonverbal kommunikasjon for å gjere seg forstått.

4.1.2 “Bjørn”

Bjørn er 5:4 år, og har lettare grad av både ekspressive-, reseptive- og fonologisk vanskar. Ordforrådet er ikkje aldersadekvat, og han vert beskriven som begrepsfattig. Bjørn sine språkvanskar medfører vanskar med å få med seg informasjon og beskjedar, og det oppstår ofte misforståingar.

4.1.3 “Nina”

Nina er 5;2 år, og har ekspressive og reseptive vanskar av lettare grad. I tillegg har ho fonologiske vanskar. Ho har vanskar med å setje saman ord slik at dei dannar fullverdige setningar. Nina har eit umodent språk, og eit dårleg ordforråd. Ho har også vanskar med innhald i ord, noko som medfører at ho blandar omgrep. Ho kan av og til misforstå andre, og har vanskar med å få med seg beskjedar.

4.1.4 “Lars”

Lars er 5 år, og har store reseptive vanskar, samt lettare grad av ekspressive vanskar. Han har vanskar med å forstå fleire ledd i ei setning, og har store problem med å få med seg innhald i samtalar og beskjedar. Lars har bra artikulasjon, og alle lydane er på plass. Lars har pragmatiske vanskar, og han kjem ofte med lange og kompliserte fraser, som han har lært utanat. Dette medfører at Lars kan ”lure” andre til å tru at han fungerer betre ekspressivt enn han faktisk gjer.

4.2 Presentasjon og drøfting av funn

I presentasjon og drøfting ynskjer eg å vise ”bredde” i funna, framfor å spisse funna inn mot eit område som ein språkvanske kan få følgjer for. Bakgrunnen for dette er eit bevisst ynskje om å sjå språkvanskar i ein større samanheng. Eg presenterar og drøftar funn angående korleis barna fungerer og deltek i leik og sosial samhandling. Deretter presenterar og drøftar eg funn angående barna sitt funksjonsnivå og deltaking i to kvardagslege situasjonar: måltidet og samlingsstunda. Nettopp fordi dette er daglegdagse hendingar, er det viktig å setje søkelyset på desse situasjonane. I undersøkinga kom det fram at informantane var opptekne av dei vaksne si rolle saman med barn med språkvanskar. Dei hadde også mange tankar omkring god og hensiktsmessig tilrettelegging for barn med språkvanskar. På bakgrunn av dette vil eg presentere og drøfte funn som omhandlar både vaksenrolla og tilrettelegging. Eg har valt å gjere dette under ilag, fordi dette gjev ein større heilskap. Funna er sortert i ulike kategoriar og underkapittel, og vert drøfta opp mot relevant teori. Undervegs i drøftinga presenterar eg oppsummerande refleksjonar.

4.3 Språkvanskar, lek og sosial samhandling

Lamer (2001) har operasjonalisert omgrepet "sosial kompetanse" og delt det inn i fem underkategoriar, og lek er ein av desse kategoriane. Lek, sosial kompetanse og språk heng uløysleg saman. Olofsson (1993b) peikar på at barna gjennom lek utviklar sosial kompetanse, og at dei gjennom lek utviklar språket. I det følgjande vil eg presentere og drøfte funn angående korleis barn med språkvanskar fungerer og deltek i lek og sosial samhandling. Funna er delt inn i følgjande underkategoriar; deltaking i lek og sosial samhandling, samhandlingsvanskar i lek, barna sin reaksjon på bli invitert med, initiativ til lek, lek med yngre barn, strategiar barna tek i bruk for å kome inn i lek, samt deltaking og fungering i rollelek. Eg presenterar til slutt nokre oppsummerande refleksjonar om barn med språkvanskar i lek og sosial samhandling.

4.3.1 Barn med språkvanskar si deltaking i lek og sosial samhandling

At barna skal lykkast i lek og sosial samhandlinga var alle informantane svært opptekne av. Når informantane reflekterte over korleis barna lykkast i lek og sosial samhandling samsvarar funna. Fleire av informantane peika på at språkvansken fekk følgjer for lek og sosial fungering. Ein informant sa dette: *"Å delta i det sosiale er det eg ser at Lars har størst vanskar med, og det får jo gjerne ringverknadar for andre ungar også, dette med samhandling."* Utsegna viser at informanten såg ein klar samanheng mellom språkvansken og sosial fungering, noko som også vert påpeika av Løge (2011).

Informanten sette så ord på kva ho forstod med omgrepet "sosial kompetanse", samstundes som ho påpeika at nettopp på dette området fekk språkvansken størst følgjer. Informanten sa: *"Heilt klart når det gjeld sosial kompetanse. Det er å vite kva som er riktig å gjere til ei kvar tid. Kva som er gagnfullt for han å oppføre seg som, ilag med andre barn. Ja, det er det sosiale."* Informanten var oppteken av at språkvansken fekk følgje for sosial kompetanse. Vidare operasjonaliserte ho omgrepet i samsvar med Lamer (2001) som seier at sosial kompetanse handlar om å mestre sosialt samspel med andre.

Ein annan informant sa: *"Språkvansken har hindra Sara mykje i den sosiale deltakinga, språkvansken har faktisk påverka heile den sosiale fungeringa!"* Informanten peika på at ho såg ein samanheng mellom barnet sin språkvanske, og barnet si sosiale fungering. Dette er i

tråd med Løge og Thorsen (2005) ref i Løge (2011) som i sin studie fann ein samanheng mellom språkmeistring og sosial meistring. Informanten var vidare oppteken av at leiken var ein god arena for å utvikle språket. Ho uttrykte bekymring for at vanskar i leik og sosial samhandling medførte at barnet ikkje fekk verdifull erfaring med å bruke språket.

Informantane hadde tankar om at det var saman med andre barn at språket utvikla seg. Ein informant sa følgjande: *”Det er viktig at Lars ferdast i det miljøet som gjev han språkleg kompetanse, nemlig saman med andre barn.”* Dette samsvarar med Olofsson (1993b) som påpeikar at det er i leik og sosial samhandling at barna utviklar språket. Det informanten her gjev uttrykk for vert også presisert i Rammeplan for barnehagen (2006) som påpeikar betydinga av at barna ferdast i språkrike miljø.

Eit av barna var velfungerande i leik til tross for språkvansken. Informanten sa følgjande: *”Nina er ei jente som står på så i leik, så språkvansken har ikkje hindra ho, det har den ikkje! Ho er svært kontaktsøkande og veldig glad i å leike, så eg tenker at ho har vanleg sosial fungering.”* Informanten peika på at ein mogleg grunn til at Nina var velfungerande i leiken til tross for språkvansken, var at denne jenta både positiv og kontaktsøkande. Ho sa vidare at Nina fekk erfaring med å bruke språket ved å vere aktiv og deltakande i leiken. Også denne informanten sine tankar er i samsvar med Olofsson (1993b) som seier at barn utviklar språket gjennom leik og sosial samhandling med andre barn. Informanten var oppteken av å vise at eit barn kunne fungere bra i leik til tross for ein språkvanske. Sjølv om Nina var ei jente med lettare form for språkvanske, kan det vere ein fare for å overfokusere på det positive. Det kan medføre at ein ikkje er merksame på, og registrerar mogelege følgjer ein språkvanske kan få for leik og sosial samhandling.

Å oppmode andre barn om å inkludere barna med språkvanskar i leik og sosial samhandling var særleg ein informant oppteken av, og sa: *”Om Lars deltek i leiken med dei andre ungane? ..hmmm..han gjer det, men det skjer ikkje naturleg. For vi seier kanskje til at han kan invitere Lars med på leiken. Dei andre ungane får eit ansvar til å inkludere.”* Sitatet syner informanten sine tankar omkring fokus på fellesskap og eit felles ansvar. Det ho implisitt peikar på at alle skal ha det bra, uansett vanske og fungering. Informanten viser på same tid at dei jobbar med å implementere gode haldningar og eigenskapar hos alle barna på avdelinga. Ruud (2010) seier at dei vaksne sine haldningar og handlingar vil prege barna, noko denne informanten er eit godt eksempel på. Informanten framstår som ein svært kompetent vaksen

med ei genuin interesse og stor forståing for kor viktig det er for barn med språkvanskar å vere deltakarar i det sosiale fellesskapet.

4.3.2 Barn med språkvanskar og samhandlingsvanskar i leik

I kvardagen i barnehagen vil dei fleste barn frå tid til anna oppleve samhandlingsvanskar i leik. At barn med språkvanskar er ekstra utsett for å bli avvist eller oversett i leik og sosial samhandling vert slått fast av Eck (2009). Funna i mi undersøking varierte, og viste at nokre av barna hadde samhandlingsvanskar i leik. Informantane såg desse vanskane som ei følgje av språkvansken, ein informant sa følgjande: *”Språkvansken har gjort til at, ja eg vil vel ikkje seie at Sara blir direkte avvist, ho blir vel heller oversett. Det ser ikkje ut som at dei andre barna bryr seg, dei inkluderar ho som regel ikkje.”* Dette funnet samsvarar med Ruud (2001) som i sin observasjonsstudie fann at barn med språkvanskar ikkje vart direkte avvist av dei andre barna, men dei andre barna ynskte å leike med eit meir avansert språk. Dette kan i høgste grad seiast å gjelde for Sara som hadde store ekspressive vanskar. Store språkvanskar bidreg i følgje Vedeler (2007) til at sosiale informasjonsprosessar fungerer dårleg, og relasjonane til dei andre barna vert dermed skadelidande.

Ein informant fortalte at barnet kunne framstå som impulsiv i kontakta med andre barn, noko denne utsegna viser: *”Lars er ein gut som utagerar ein del, han blir ofte frustrert, det blir for eksempel ein del slåing. Dette ser vi spesielt når han ikkje forstår.”* Informanten hadde ei klar oppfatning av at Lars sine store reseptive vanskar gjorde han frustrert, og at dette gav seg utslag i utagerande åtferd. Store språkvanskar kan i følgje Cantwell og Baker (1987) ref i Løge (2011) medføre ein større risiko for å utvikle åtferdsvanskar, enn om språkvansken for eksempel var av fonologisk art. At barn med språkvanskar står i fare for å vise utagerande åtferd er i følgje Høigard (2006) godt dokumentert. Ho peikar vidare på at barn med språkvanskar ofte vert oppfatta som utagerande og aggressive.

At Lars hadde samhandlingsvanskar i leiken viser også denne utsegna frå informanten: *”Eg må seie at Lars verkeleg strevar i leiken, det ser vi faktisk heile tida. Han deltek sjeldan, og har nesten ingen vener.”* Informanten hadde tankar om at dette var ein følgje av språkvansken. At barn med språkvanskar har få vener samsvarar med Beichtman m.fl. (1996) ref i Løge (2011) dei fann ein klar tendens til at barn med språkvanskar hadde færre vener enn andre barn. Lars synte ofte utagerande åtferd, noko som i følgje Goodyer (2000) og Paul

(2001) ref i Rygvold (2008a) kan hemme leik og sosialt samspel med andre barn. Informanten peika på at den utagerande åtferda medverka til at det vart vanskeleg for Lars å etablere nære forhold og godt vennskap med andre barn. Det ho implisitt påpeikar seier noko om problemområdet sin kompleksitet. Dette er i tråd med Rygvold (2008b) som seier at når ein rettar merksemda mot andre områder enn det språklege, gjev dette eit bilde av heile barnet, og viser kor samansette vanskane kan vere.

Informanten sa vidare: *”Når han nærmar seg dei andre barna som leikar, ser det ut som om dei trekker seg vekk. Eg trur dei forventar at han skal forstyrre eller øydelegge leiken.”*

Gjennom utallige episodar med utagering hadde han pådratt seg eit ”slemme-Lars-stempel”. At barn med språkvanskar får vanskar i leik og sosial samhandling, er i følge Ruud (2010) karakteristisk for desse barna. Informanten presiserte at dette stempelet var svært uheldig og øydeleggende for han, og at det bidrog til å skape enda større avstand til dei andre barna. Den utagerande åtferda til Lars medførte stor merksemd frå omgjevnadane, noko som Befring (2008) seier er typisk for utagerande åtferd. Informanten hadde tankar om at utageringa mest truleg var ein reaksjon på og konsekvens av store språkvanskar. Dette er i samsvar med Paul-Brown og Caperton (2001) ref i Vedeler (2007). Dei seier at barn med språkvanskar kan ha problem med å løyse konflikt verbalt, og i staden tyr til fysisk aggresjon. Dei seier vidare at dette førekjem langt hyppigare hos gutar, enn hos jenter.

Ein informant hadde registrert mindre samhandlingsvanskar no, enn tidlegare. Informanten sa dette: *”No har faktisk språket blitt litt betre, så eg ser no i større grad at ho vert litt meir etterspurd i leiken, før vart ho det aldri.”* Informanten hadde tankar som at ei positiv språkutvikling hadde medført at Sara i større grad enn tidlegare, vart godtatt av nokre av barna på avdelinga. Dette samsvarar med Eck (2009) ref i Løge (2011) som i sin studie fann at barna med dei største språkvanskane kunne bli avvist av dei andre barna. Implisitt i dette ligg det ei antaking om at når språket betra seg, har barnet større føresetnadar for å lykkast i sosial samhandling. Dette vert også påpeika av Løge og Thorsen (2005) ref i Løge (2011) som fann ein klar samanheng mellom språkleg meistring og sosial meistring.

Til tross for at Lars strevde i leik og sosial samhandling hadde han i følge informanten eit godt sjølvbilde. Informanten uttrykte at Lars var svært glad i å vere midtpunkt, noko følgjande utsegn viser: *”Akkurat no så kan det virke som om han har eit godt sjølvbilde, han har vertfall alle symptom på det. Dette her med sjå på meg, ja at han han likar å få fokus.”* Informanten såg dette som noko avvikande i forhold til kva ein skulle forvente av eit barn med så store

reseptive språkvanskar. Informanten sine tankar er i samsvar med Løge (2011) som påpeikar at dette ikkje er karakteristisk for barn med språkvanskar. Vidare kan ein ikkje vere sikre på at eit barn som likar å vere midtpunkt også har god sjølvtilitt, då dette kan tenkast å ha samanheng også med andre faktorar. På ei anna side kan det tenkast at Lars hadde trygge rammer og kompetente vaksne rundt seg som hadde god kjennskap til dei sterke og svake sidene hans. Dette er i tråd med Vygotsky si tenking vedrørande den nærmaste utviklingssone, ZPD (Lindquist, 2004). Tenkinga bidreg til at barna opplever meistring, og dermed mest truleg eit større sjølvbilde. Informanten fortalte at dei i barnehagen var svært bevisste på å gje han positive tilbakemeldingar. Dei stilte positivt formulerte spørsmål og hadde stort fokus på at han skulle oppleve og erfare meistring.

Ein informant sa at barnet ofte reagerte med å bli passiv, og trekke seg vekk dersom det ikkje fekk vere med på leiken. Denne type åtferd verkar i følgje Holmberg (2001) hemmande på positiv samhandling. Informanten uttrykte seg på følgjande måte: *”Ho berre står der og ser på, ofte litt vekk frå dei andre, så går ho etter ei stund og leikar for seg sjølv.”* Det informanten her setter ord på, er i samsvar med Brinton, Fujiki og Higbee (1998) ref i Ottem og Lian (2008) som fann at barn med språkvanskar var lite aktive, og at dei i liten grad samhandla med andre. I leiken hadde Sara ei passiv rolle, og ho hadde ein tendens til å trekke seg tilbake til åleineleik. Denne innagerande åtferda er i følgje Befring (2008) ein typisk reaksjon når barn vert utsett for sosialt og /eller emosjonelt press. Sara vart av informanten framstilt som ei jente med liten sjølvtilitt, og med lita tru på eiga meistring. Informanten hadde tankar om at dette i tillegg til språkvansken, var ein medverkande faktor til at Sara strevde i leik og sosial samhandling.

Når informanten skulle setje ord på korleis Sara reagerte når ho ikkje vart inkludert i leik, sa ho følgjande: *”Ho ser berre så ufatteleg trist ut der ho står, du ser det på heile jenta.”* Sara var i følgje informanten god på nonverbal kommunikasjon, og hadde eit svært tydeleg kroppsspråk. Ved å bruke tydeleg kroppsspråk signaliserte ho til omgjevnadane korleis ho hadde det. Å isolere seg, trekke seg vekk frå fellesskapet og å innta ei passiv tilskodarrolle er i følgje Goodyer (2000) og Paul (2001) ref i Rygvold (2008a) typisk for barn med språkvanskar. Hart, Fujiki, Brinton & Hart (2004) ref i Løge (2011) fann at barn med språkvanskar utgjorde ei risikogruppe for å utvikle sosiale og emosjonelle vanskar, noko funn i mi undersøking også viser. Funna i undersøkinga viste at barna med dei mest alvorlege og omfattande språkvanskane, også hadde størst vanskar i leik og sosial samhandling. Barna med

mindre språkvanskar fungerte betre i lek og sosial samhandling, noko som er samsvarar med Eck (2009) ref i Løge (2011) som i sin studie påpeika at kor alvorleg og omfattande språkvansken var påverka grad av meistring i leiken.

Rygvold (2008b) seier at det er store variasjonar i korleis ein språkvanske kan arte seg, noko som kom tydeleg fram når informantane skulle beskrive barnet sin språkvanske. Nokre beskrev barn med alvorlege språkvanskar, medan andre fortalte om barn med lettare former for språkvanskar. Funna viser at barna med dei største språkvanskane fekk størst vanskar i lek og sosial samhandling. Variasjon i funna kan i følgje Platou (1997) delvis forklarast med at barn med språkvanskar også kan være svært ulike med tanke på sosial, emosjonell, kognitiv og motorisk utvikling.

4.3.3 Barn med språkvanskar sin reaksjon på å verte invitert med på lek

Undersøkinga viser at alle barna sette stor pris på å bli invitert med på leiken av dei andre. To av informantane trakk fram at barna sjeldan vart invitert med på lek. Både Sara og Lars stod som oftast på utsida av leiken, noko informantane såg i samanheng med språkvansken.

Informantane peika vidare på at barna syntte stor glede og begeistring over å bli invitert med på lek, noko som også kan vere eit uttrykk for at dette ikkje skjedde så ofte. Når informantane skulle beskrive korleis barnet reagerte på å bli invitert med på lek, sa ein av dei følgjande: *”Sara blir kjempeglad, blir øsen og viser med eit tydeleg kroppsspråk at ho vil vere med.”* Sara som hadde store ekspressive vanskar, nytta i følgje informanten nonverbal kommunikasjon for å gjere seg forstått. Nonverbal kommunikasjon formidlar i følgje Rygvold (2008b) særleg følelsane våre, noko som må seiast å gjelde for Sara.

Når Sara var åleine med ein vaksen kunne ho nokre gonger uttrykke eit sterkt ynskje om å få leike med dei andre barna. Informanten sa følgjande: *”Når vi er på språktrening seier ho ofte at ho gjerne vil vere med på leiken, men at dei andre berre leikar utan å spørje om ho vil vere med.”* Informanten hadde tankar om at det var viktig at dei vaksne var bevisste og observante overfor barna sine ytringar og initiativ. Ho sa vidare at det var heilt sentralt at dei vaksne hadde god kjennskap til barna sine vanskar og utfordringar, noko som også vert påpeika av Lindquist (2004) Funnet viser at Sara sjeldan vart invitert med på lek, noko som er i tråd med Fujiki, Brinton, Hart & Fitzgerald (1999) ref i Løge (2011) Dei viser til at barn med språkvanskar mottok færre invitasjonar til sosiale aktivitetar, noko som også kan seiast å

gjelde i Sara sitt tilfelle. Informanten gav vidare uttrykk for at ho såg ein klar samanheng mellom Sara sin språkvanske og evna til å utvikle vennskap.

Lars vart i følgje informanten sjeldan invitert med på leik, utan at dei vaksne oppmoda til det. Når andre barn ein sjeldan gang på eige initiativ inviterte han med, synt han stor glede. Informanten sa følgjande: *”Når dei andre tek kontakt då ser eg at han blir glad. Det er jo ein vekselvirkning. Det å bli invitert med, det gjer faktisk noko med deg at andre vil ha deg med på leiken.”* Utsegna viser at informanten har tankar om at det å delta i leik og sosialt samspel er svært viktig for alle barn, uavhengig om dei har ein språkvanske eller ikkje. At barnet viser spontan glede over å bli invitert med, seier noko om kor viktig dette er for barnet. Vygotsky ref i Lindquist (2004) seier at å delta i leiken er svært viktig for barna. Informanten var vidare oppteken av at leiken var ein fin arena for å utvikle språket, noko som også vert påpeika av Vedeler (1999). For barn med språkvanskar vert det spesielt viktig å bli invitert med på leik nettopp med tanke på å utvikle naudsynt språkleg kompetanse.

4.3.4 Barn med språkvanskar og initiativ til leik

Under intervjuet delte informantane både tankar og erfaringar som omhandla barna si evne til å ta initiativ til leik. Funna varierar, og ein informant fortalte at barnet aldri tok initiativ til leik, noko følgjande sitat viser: *”Sara tek ikkje initiativ til å invitere andre inn i leiken sin, det trur eg faktisk aldri eg har opplevd.”* Språket er i følgje Helland (2008) sentralt i leiken, og Sara sin språkvanske hindra ho i å kommunisere effektivt med dei andre barna. Også Vedeler (2007) peikar på språkvanskar gjer det vanskeleg å invitere til leik. At leiken er ein god arena for å bruke språket vert påpeika av Olofsson (1992). Når barnet tek lite initiativ til leik, medfører dette manglande leikesituasjonar, som kunne ha gjeve barnet god og naudsynt erfaring med å bruke språket. Sara fekk dermed sjeldan brukt språket i naturlige settingar saman med andre barn, utan at dei vaksne var tilstades.

Også følgjande utsegn viser at språkvansken har hindra barnet i invitere til leik. Informanten sa vidare: *”Eg føler jo at denne språkvansken som Sara har hindrar ho veldig i kvardagen, i dei uformelle situasjonane! I det å tørre å ta kontakt, tørre å spørje om dei andre vil vere med på leiken.”* Informanten peika på at Sara i tillegg til språkvanskane også hadde dårleg sjølvtrillit, noko informanten såg som ein følgje av språkvansken. Denne samanhengen vert også påpeika av Løge (2011) og ein har grunn til å at store språkvanskar gjev manglande meistringsfølelse, noko som igjen kan medføre dårleg sjølvtrillit.

Nina var ei jente som i følgje informanten tok initiativ til leik, og sa følgjande: *”Nina har ikkje noko problem med å ta kontakt med dei andre, så språket har ikkje hemma ho i å ta initiativ til leik!”* Utsegna viser at Nina ofte tok initiativ til leik, og at språkvansken dermed ikkje hadde hindra ho i dette. At Nina tok initiativ til leik vart i følgje informanten også synleg når det byrja ei ny jente i barnehagen. Noko følgjande utsegn viser: *”No begynte det ei ny jente her i barnehagen og dei to fant kvarande eigentlig veldig fort, fordi dei likte begge veldig godt å teikne. Nina tok fort kontakt med den andre jenta.”* Dette vert av informanten delvis forklart med at Nina var ei omgjengleg, positiv og sosial jente. Det kan også tenkast at Nina gjorde dette fordi ho var ivrig på å få fleire vener, og at ho såg på den nye jenta som ein potensiell bestevenn. Informanten sine tankar samsvarar med Vedeler (2007) som peikar på at eit barn med språkvanskar kan like ofte ta initiativ til leik, men som regel vert dette avgrensa til dyadiske interaksjonar. Nina hadde lange leikeperiodar saman med denne jenta, dei leika som regel for seg sjølv, og inviterte sjeldan andre med på leiken sin.

4.3.5 Barn med språkvanskar og leik med yngre barn

Når barn med språkvanskar leikar med jamgamle barn kan mangel på adekvat språkleg kompetanse medføre at leik og samhandling vert vanskeleg. For nokre barna var det utfordrande å vere i leik med jamgamle barn. Funna varierar, og to av informantane fortalte at barna identifiserte seg med yngre barn, og trekte nedover i alder når dei skulle velje leikekameratar. Ein informant sa: *”Lars identifiserar seg med dei barna som er 1 – 1 ½ år yngre enn han sjølv, det er dei han likar best å vere ilag med!”* Informanten reflekterte over at det var lettare for Lars å få innpass hos dei yngre barna. At det å leike stiller krav til ein viss språkleg kompetanse, vert blant anna påpeika av Olofsson (1993a). Informanten hadde ei klar formeining om at Lars sin språkvanske medførte at han i leik søkte nedover i alder. Dette er i tråd med Eck (2009) ref i Løge (2011) som fann at barn med språkvanskar ofte vel å leike med yngre barn. Dei møter då barn som ”matchar” bedre deira eige språknivå, og dermed stiller færre krav til språkleg kompetanse. At barn med språkvanskar føretrekk å leike med yngre barn kan i følgje Eck (2009) ref i Løge (2011) delvis forklarast med at språkvansken medfører at samhandling med jamgamle barn vert for komplisert og vanskeleg.

Sara leikte alltid med yngre barn, noko informanten viser med følgjande utsegn: *”Sara har alltid trekt ned i alder når ho skal leike, ho leikar sjeldan med dei som er eldre. Då sitter ho meir på utsida og observerer og gjentek det dei andre gjer, for seg sjølv litt lenger borte.”*

Utsegna viser kva informanten har observert når Sara leikar med jamgamle barn. Sitatet illustrerer at barn med språkvanskar står i fare for å bli passive observatørar, som betraktar leiken på avstand. Informanten hadde tankar om at Sara sine språkvanskar medførte at ho ynskte å leike med yngre barn, fordi språket til dei jamgamle barna vart for avansert. I leik med jamaldra barn trakk ho som oftast tilbake til åleineleik. Dette funnet samsvarar med Ottem og Lian (2008) som seier på at mangel på verner kan resultere i tilbaketrekking frå sosiale situasjonar.

Nokre barn med språkvanskar søkte kontakt med jamaldra barn i leiken. Nina hadde i følge informanten ingen vanskar med å fungere i leik med jamgamle barn, noko følgjande utsegn viser: *”Eg ser at ho søker kontakt med sine jamgamle. Ho trekker ikkje nedover, og det ser eg som veldig positivt. Hoklarar å holde på leiken med dei på same alder.”* Gjennom dette sitatet seier informanten implisitt at ho ser faren for at dette kan skje. Informanten hadde også tankar om at fordi språkvansken ikkje var så alvorleg, og at Nina i tillegg var ei ressurssterk jente på andre områder, så fungerte ho i leik med jamgamle barn. Dette funnet illustrerer nettopp det Platou (1997) peikar på, at barn med språkvanskar er ei lite homogen gruppe. Når informanten påpeikar at ho ser det som positivt at Nina omgåast jamgamle kan dette tolkast som at informanten ser på dei jamgamle barna som naturlege, gode og svært verdifulle språkmodellar. Å gjere seg nytte av ressursane i gruppa jamfør Lindquist (2004) kan vere nyttig i arbeid med barn med språkvanskar.

4.3.6 Barn med språkvanskar og strategiar i leik

Olofsson (1992) understrekar at å leike er ein sosial aktivitet som stiller krav til barna sitt språk. Kva strategiar barna tek i bruk for å komme inn i leik avhenger blant anna av barna sin språkvanske. Funna varierar, og viser at barna med dei største språkvanskane nytta andre strategiar enn barna med mindre språkvanskar. Ein informant gav døme på ein typisk strategi som barnet ofte nytta, og sa følgjande: *”For å få komme inn i leiken kan ho for eksempel ta ifrå dei ein leike, sånn at dei ja, all merksemd eller negativ merksemd er også merksemd.”* Sara sin språkvanske medførte at det var vanskeleg å ta verbal kontakt. Vidare peika informanten på at denne type strategi tiltrakk seg merksemd både frå barn og vaksne. Dette seier også Befring (2008) som viser til at slik åtferd får merksemd frå omgjevnadane. Frustrasjon over å ikkje forstå/bli forstått kan føre til at barna tek i bruk ulike strategiar, og informanten hadde tankar om at språkvansken påverka val av strategi.

Informanten viste også ein anna strategi som Sara kunne nytte, og sa: *"Sara kan prøve å ta kontakt, men ikkje verbalt, det er litt sånn ops no plumpa eg viss inn i leiken din."*

Mangel på eit forståeleg verbalt språk medførte at ho tok kontakt ved å "plumpe inn" i leiken, noko som resulterte i at ho ikkje vart inkludert i leiken. Dei andre barna opplevde dette som forstyrrande, og bruk av denne type strategi er eit dårleg utgangspunkt for å få tilgang til leiken. Dette viser at når kommunikasjon vert vanskeleg er det lett å ty til uhensiktsmessige strategiar. Dette samsvarar med Eck (2009) ref i Løge (2011) som også i si undersøking fann at nokre av barna nytta lite hensiktsmessige strategiar for å komme inn i lek.

Når det gjeld val av strategi for å komme inn i leiken, sa informanten vidare: *"Sara er oppteken av å samle til seg mykje leikar, så då må dei andre ta kontakt med ho. Dei må faktisk komme til ho og spørje om leikar!"* Informanten stilte spørsmål ved om dette var ein bevisst strategi barnet brukte. Informanten hadde også tankar om at Sara nytta denne strategien som ein følgje av språkvansken, fordi ho hadde vanskar med å kommunisere med dei andre. Strategien medførte at ho kom i kontakt med andre barna utan sjølv å måtte bruke verbalspråket sitt. På den andre sida kan det tenkast at Sara var eigenrådig, at ho hadde vanskar med å dele med andre og/eller at ho ynskte å få merksemd frå omgjevnadane. Uansett bakgrunn for val av strategi så opplevde nok Sara at dette gav ho ei "sjefsrolle", noko som mest truleg verkar positivt inn på Sara sitt sjølvbilde.

Frustrasjon over å ikkje få innpass i lek, kan medføre at barna tek i bruk lite hensiktsmessige strategiar. Lars tok ofte i bruk strategiar som øydela leiken til dei andre barna, og informanten sa følgjande: *"Dersom han vil inn i leiken så øydelegger han ofte for dei andre. Han berre bryter inn og tek leikar frå dei andre."* Informanten hadde tankar om at val av strategi delvis hadde samanheng med språkvansken, men peika også på at andre faktorar kan avgjere val av strategi. Informanten grunngav dette i følgjande utsegn: *"Det kan jo og være at han har eit dårleg sjølvbilde også. Ja han skrider inn som ein konge, det er ein slik tosidighet, og det er ikkje så enkelt å forstå."* Informanten sine tankar er i samsvar med Uhlinger Shantz (1987) ref i Johannesen (1996). Dei viser til ei undersøking av Dogde som forska på barna sine strategiar for å komme inn i lek. Dogde fant at aggressive barn ikkje forventa at dei andre ville ha dei med, og dermed valde dei ofte å nytte sjølvsentrerte strategiar. Informanten sa at dette også var typisk for Lars, og strategiane Lars ofte brukte var å bryte inn i lek og/eller å ta leikar frå dei andre barna. I følgje Johannesen (1996) er dette mangel på impuls kontroll, der ein utfører ei handling utan å tenke på om det passar inn i ein relasjon eller ein kontekst.

Nokre barn med språkvanskar bruker hensiktsmessige strategiar for å komme inn i leik. I mi undersøking er Nina eit eksempel på dette. Informanten sa: *”Nina berre spør om ho kan få vere med.”* Ho peika vidare på at Nina brukte både verbalt og nonverbalt språk når ho henvendte seg til dei andre i leiken. Det at Nina brukte hensiktsmessige strategiar for å få tilgang til leiken tyder på at dette er ei jente med godt utvikla sosial kompetanse. Til tross for språkvansken fungerte ho i leik og sosial samhandling, og ho vart akseptert av dei andre barna. Ein må vidare sjå på moglegheita for at dette kan ha ein samanheng med både omfanget av og kor alvorleg Nina sin språkvanske er. God leikekompetanse og gode relasjonar til dei andre barna medførte at ho brukte strategiar som gav ho innpass i leik.

At barn med språkvanskar kan endre strategiar i takt med at språket utviklar seg, er Bjørn eit godt eksempel på. Informanten sa følgjande: *”No henvender han seg verbalt til dei andre barna, ja no gjer han faktisk det! Før kunne han bryte inni leiken til dei andre på ein voldsom måte, no brukar han språket mykje meir.”* Informanten reflekterte over at ei positiv språkutvikling hadde medført at barnet nytta verbalspråket som eit reiskap for å komme inn i leiken. Endring av strategiar gav han gode leikeopplevingar, som igjen gav han verdifull erfaring med å bruke språket. Dette samsvarar med Løge (2011) som seier at når barn deltek i leik, så utviklar dei på same tid både språkkompetanse og samhandlingskompetanse. Informanten var vidare oppteken av at sjølv om Bjørn no tok i bruk andre strategiar, var det å implementere hensiktsmessige strategiar eit kontinuerlig arbeid. Informanten sine tankar om betydinga av å ha fleire strategiar er i samsvar med Johannesen (1996) som viser til at eit barn med mange strategiar skil seg positivt ut, og oftare får delta i leik og sosial samhandling.

4.3.7 Barn med språkvanskar og deltaking i rolleleik

I barnehagen føregår det mykje rolleleik, og funna viser at å delta i rolleleik kan vere utfordrande og vanskeleg for barn med språkvanskar. Tre av informantane peika på at barnet hadde vanskar med å delta i rolleleik, og dei hadde tankar om at dette hadde ein samanheng med språkvansken. Ein informant måtte ha ei lang tenkepause når ho skulle svare på spørsmålet som omhandla barnet sin deltaking i rolleleik. *”Rolleleik...? Eg trur ikkje eg har sett Sara i aktiv rolleleik, inn og ut av roller, og i forhandling om kva rolle ho ville ha. Nei!”* Informanten meinte at dette var ein følgje av språkvansken, og at store ekspressive vanskar medførte at andre barn ikkje forstod Sara. Dette funnet samsvarar med Olofsson (1993a) som

seier at rolleleik er språkleg krevjande, og at barn med språkvanskar møter på ulike vanskar og utfordringar.

Informanten sa vidare at ho ein sjeldan gong hadde observerte Sara i dokkekroken, og sa følgjande: *”Eg har sett ho av og til i dokkekroken, då ligger ho under eit teppe, det som ut som ho har fått rolla som baby.”* Utsegna viser at Sara har ei passiv rolle i leiken, ei rolle som inneber at ho ikkje treng å bruke språket sitt. Funnet er eit døme på at barn med språkvanskar ikkje er i stand til å tilkjempe seg sentrale roller, noko som blant anna vert påpeika av Valvatne og Sandvik (2007). Dei seier vidare på at språket vert brukt til å fordele roller og til å forhandle om kva dei skal leike. Informanten var klar på at Sara sin språkvanske medførte at ho ikkje var i stand til å kommunisere med dei andre i leiken. Dette resulterte i at Sara ikkje fekk sentrale roller i leiken, og at ho i svært liten grad var i stand til å vidareutvikle leiken saman med dei andre barna.

Ein anna informant sa følgjande: *”Altså noko sånn avansert rolleleik deltek ikkje Bjørn i, for han er ikkje der endå. Nei i og med at han er litt begrepsfattig så blir det litt vanskeleg.”* Utsegna kan tolkast som at når språket vert betre vil dette vere eit godt utgangspunkt for at barnet skulle verte meir deltakande i rolleleiken. Informanten var vidare oppteken av at barna må ha ein viss erfaring for å delta i rolleleiken, og sa følgjande: *”Du leikar ikkje sjukehus utan å ha vore på sjukehus, då har du liksom litt lite å bidra med. Dei andre kan seie kva Bjørn skal gjere, og då gjere han som dei seier.”* At Bjørn hadde vanskar med å delta i rolleleik såg informanten i klar samanheng med språkvansken. Informanten sine tankar er i samsvar med Vedeler (1987) som peikar på at det i rolleleik vert ekstra synleg at barna med språkvanskar får problem med å delta på lik linje med andre barn. Informanten var vidare oppteken av at barna gjennom erfaring og aktiv bruk av språket kan bidra til å vidareutvikle leiken. Dette vert også påpeika av Valvatne og Sandvik (2007) som seier at rolleleiken vert utvikla og holdt i gang av språket. Dei seier vidare at å delta i rolleleik krev ei avansert språkbehersking, som medfører at mange barn med språkvanskar strevar med å delta.

Ein informant sa at barnet til tross for språkvansken ofte deltok i rolleleik, ho sa dette: *”Nina kan ha veldig fin rolleleik med ein annan gut på same alder. Dei to leikar veldig mykje rolleleik, spesielt når dei er ute. Dersom dei får vere i fred kan dei leike lenge.”* Utsegna viser tydeleg at språkvansken ikkje har fått følge for barnet si deltaking i rolleleik, noko som kan ha

samanheng med at språkvansken til Nina var av lettare grad. Funnet viser at også i rolleleiken var det lettast for Nina leika i dyadiske interaksjonar (Vedeler, 2007).

4.3.8 Oppsummerande refleksjonar omkring barn med språkvanskar i lek og sosial samhandling

Funna varierte og det kom klart fram at barna med dei mest alvorlege og omfattande språkvanskane strevde mest i lek og sosial samhandling. To informantar gav klart uttrykk for at språkvansken i svært stor grad hadde fått alvorlege følgjer for barna si deltaking og fungering i lek og sosial samhandling. Både Lars og Sara var lite deltakande i leiken, dei vart sjeldan invitert med, og tok lite initiativ til lek. Dei nytta lite hensiktsmessige strategiar for å komme inn i pågåande lek, dei hadde få vener, var lite etterspurde som leikekameratar, trakk ofte nedover i alder når dei søkte leikekameratar og hadde store vanskar med å leike rollelek.

Bjørn vart invitert med på lek, var positiv til samleik med andre, hadde leikekameratar, leika med jamaldra barn og var etterspurd i leiken. Funna viste også at det var vanskeleg for han å delta i rollelek, og at han sjeldan inviterte til lek sjølv. Informanten gav uttrykk for at Bjørn fungerte bra og deltok i lek og sosial samhandling. Nina fungerte bra i lek og sosial samhandling. Ho deltok i lek, var kontaktsøkande og svært glad i å leike. Ho tok ofte initiativ til lek, var etterspurd i leiken, hadde vener, leika med jamgamle barn, og fungerte godt i rollelek. Både Bjørn og Nina hadde språkvanskar av lettare grad, noko som delvis kan forklare at dei fungerte bra i lek og sosial samhandling til tross for språkvansken.

Resultatet viste at barna si fungering og deltaking i lek og sosial samhandling var variert, og den same variasjonen finn ein faglitteratur og i studiar som undersøker denne samanhengen. Variasjon i funna kan tenkast å ha samband med at språkvanskane varierte med tanke på omfang og grad av alvor, og at barna i utgangspunktet var svært ulike. Dette samsvarar med Platou (1997) som peikar på at barn med språkvanskar ikkje er ei homogen gruppe.

Informantane sine beskrivingar vitnar om høg grad av refleksjon, samt god kjennskap til barna sine vanskar og utfordringar. Det er grunn til å tru at informanten gjennom mange år som pedagogisk leiar hadde opparbeida seg det som Lauvås (1990) ref i Lamer (2001) omtalar som ”taus kunnskap”. Dermed hadde dei ein solid bakgrunn for å uttale seg om samhengar mellom ein språkvanske og lek og sosial samhandling.

4.4 Vaksenrolla og tilrettelegging i leik og sosial samhandling

Gjennom intervjuua kom det klart fram at informantane var opptekne av god og hensiktsmessig tilrettelegging for barn med språkvanskar. Dei delte tankar og erfaringar om kor viktig det var at barna fekk delta i leikegrupper. Dei gav uttrykk for at bruk av leikegrupper gav barn med språkvanskar gode moglegheiter for å verte meir aktive deltakarar i leik og sosial samhandling. Informantane var også opptekne av eiga rolle i møte med barn med språkvanskar. I det følgjande vil eg presentere og drøfte resultat om vaksenrolla, samt presentere og drøfte funn om tilrettelegging.

4.4.1 Den vaksne som støtte i leik og samhandling

Alle informantane var opptekne av si eiga rolle, og funna viste at barn med språkvanskar hadde god nytte av hjelp og støtte frå ein vaksen. Det var stor variasjon i kor deltakande dei vaksne var i leiken. Til meir alvorleg og omfattande språkvansken var, til større behov hadde barna for tett oppfølging av ein vaksen. Ein informant sa følgjande: *”Vi vaksne er tett på Lars i leiken, vi spør åpne spørsmål og prøver å samtale med han. Når vi er tett på han i leiken brukar han språket mykje meir!”* Lars som hadde store reseptive vanskar, strevde i leik og sosial samhandling. Informanten påpeika at det var heilt naudsynt at dei vaksne var aktive deltakarar i leiken. Dei vaksne var bevisste på å setje ord på det dei gjorde, og prøvde å få i gang samtalar med han. Dei hadde gode erfaringar med at Lars brukte språket i større grad når ein vaksen deltok i leiken. Dette er i samsvar med Vedeler (1985) som peikar på at når dei vaksne deltok i leik så bidrog dette til meir samtale, og barna vart meir språkleg aktive.

Hoven (2002) er oppteken av den vaksne si evne til å møte barnet og følgje det inn i leikeverda. Fleire av informantane reflekterte omkring si eiga rolle som ein aktiv vaksen i leiken, og gav klart uttrykk for at dette var viktig. Dette er i tråd med Olofsson (1993a) som også er oppteken av vaksenrolla i leik. Ho seier at den vaksne kan bidra til å berike og utvide leiken, noko som også informantane hadde tankar om. Dette vert synleggjort gjennom følgjande utsegn: *”I leiken beriker vi alt han er oppteken av! Vi startar på hans utgangspunkt også er vi med på å utvikle leiken, vi gjev han tips og idear som han kan bygge vidare på i leiken.”* Utsegna syner at informanten har god kjennskap til barnet sine utfordringar og meistringsnivå. Informanten sine tankar samsvarar med Hagtvet (2002). Ho peikar på at

leiken han vere ein hensiktsmessig arena for å utforske det kompetanseområdet, som ligg i det Vygotsky omtalar som nærmast utviklingssone, ZPD.

Ein anna informant sa: ”*Med Bjørn kan det av og til bli litt misforståingar og tull. Då må vi vaksne være deltakande i leiken elles så fungerer det altså ikkje.*” Informanten hadde tankar om språkvansken medførte at barnet fekk vanskar i leiken, og at det var behov for at dei vaksne var deltakande i leiken. Dette vert påpeika av Vedeler (1985) som seier at ei aktiv vaksenrolle spesielt er viktig for barn med språkvanskar. Informanten var også oppteken av dette. Ho såg at språkvanskane medførte at Bjørn både kunne misforstå, og bli misforstått av dei andre barna i leiken. Det var derfor naudsynt med ein deltakande og nær vaksen.

At behovet for ein aktiv vaksen endrar seg etter kvart som barnet sitt språk utviklar seg, vart påpeika av ein av informantane. Den følgjande utsegna viser informanten sine tankar omkring dette: ”*Det gledelege er at vi vaksne observerar at Lars tileignar seg det han har lært, sånn at den vaksne ikkje alltid treng å være like aktiv. Men du stiller deg eit skritt bak, og seier: Wow no funkar det!*” Ho presiserte at målet var at dei vaksne skulle trekke seg vekk når dei såg at leiken fungerte, men på same tid vere nær. Ho hadde tankar om den vaksne alltid måtte vere klar til å ta ein aktiv rolle når det var naudsynt. Denne tenkinga er i tråd med det Bruner omtalar som ”støttande stillas” Det går ut på at den vaksne tilbyr akkurat så mykje hjelp barnet treng, informanten hadde god erfaring med at dette var ein hensiktsmessig strategi.

Ein av informantane gav uttrykk for at det kunne vere krevjande og utfordrande å inneha ei aktiv rolle i leiken, noko som også vert påpeika av Hoven (2002). Dette var spesielt krevjande i dei situasjonane barna viste utagerande åtferd. Informanten sa: ”*Vi må faktisk bytte på å vere tett på han i leiken, ellers vert vi heilt utslite, for det er veldig krevjande.*” Ho presiserte vidare at det var heilt naudsynt at alle på avdelinga hadde eit felles ansvar: Alle dei vaksne måtte vere deltakande, aktive og gode rollemodellar. Ho understreka kor viktig det var at dei tilsette på avdelinga hadde ei felles forståing omkring barnet sine vanskar og behov. Dette vert også påpeika av Rygvold (2008a) som seier at ei felles forståing av problematikken rundt barn med språkvanskar er særskild viktig.

To av barna søkte ofte kontakt med dei vaksne i barnehagen, noko som i følgje Løge (2011) kan vere typisk for barn med språkvanskar. At barna var ivrige på å få dei vaksne med på leiken, såg informantane i ein klar samanheng med språkvansken. Ein informant gav uttrykk for at barnet likte godt å ha kontakt med dei vaksne, og sa følgjande: ”*Lars likar å leike med*

oss vaksne, og han har nok skjønt av vi vaksne har litt andre intensjonar i leiken med han.”

Vidare kom det fram at i leiken med dei vaksne fekk Lars ofte gjennomslag for ideane sine, og ein fekk inntrykk av at Lars til tider kunne ”styre” den vaksne. Vedeler (1985) ref i Olofsson (1993a) poengterar kor viktig det er at dei vaksne går inn i leiken på barna sine vilkår, og ikkje tek ei dominerande rolle. Dette var også informanten oppteken av, og deltok alltid på barnet sine premissar.

At dei vaksne gjennom å delta aktivt i lek kan bidra til at barna tileignar seg ”leikekodane”, var særleg ein informant oppteken av. Ho sa at barnet strevde i leiken, og såg på si eiga rolle som viktig for at han skulle tileigne seg ”leikekodane”, ho sa følgjande: *”Målet er at Lars skal ha suksess i lek med andre barn, og vi må gjere han attraktiv, slik at ser verdien av å lek med han. Vi vaksne må vere aktive og vise han ”leikekodane” og vere gode rollemodellar.*” Informanten sine refleksjonar om kor viktig dette er, samsvarar med Vedeler (1985) som peikar på at dei vaksne er svært viktige bidragsytarar for at barna skal tileigne seg ”leikekodane”.

Barn med språkvanskar treng i følge Hoven (2002) aktive vaksne som er nær dei i ulike leikesituasjonar. Dette vart også påpeika av ein av informantane som sa: *”Kunsten er å trekke seg ut, men på same tid vere nær.*” Informanten hadde tankar om at nokre gonger var det behov for ein aktiv vaksen, medan andre gonger kunne den vaksne vere ei støtte ved sida av leiken. Hoven (2002) seier at det er svært viktig dei vaksne innehar fagkunnskap, engasjement og ei positiv haldning til det enkelte barnet. Refleksjonane til denne informanten viser heilt klart at ho innehar desse naudsynte eigenskapane.

4.4.2 Tilrettelegging for lek og sosial samhandling

Alle informantane var opptekne av å dele barna i leikegrupper, og dei såg på dette som ei hensiktsmessig tilrettelegging. Rammeplan for barnehagen (2006) peikar på at å utvikle vennskap og tilhøyrigheit i små barnegrupper er eit viktig pedagogisk mål. Platou (2002) seier at barn med språkvanskar treng individuell tilrettelegging og oppfølging. Sjølv om informantane beskreiv barna sine språkvanskar ulikt, gav dei alle uttrykk for at å dele barna i leikegrupper var viktig i tilrettelegginga. Informantane var einige om at dette var eit godt utgangspunkt for at barna skulle oppleve meistring i lek og sosial samhandling.

Å dele barna i leikgrupper var ei felles og bevisst haldning blant informantane. Ei slik felles forståing er i følgje Rygvold (2008a) eit svært viktig utgangspunkt i tilrettelegginga. Ein informant peika på at dette var ein godt innarbeida praksis i barnehagen, og sa følgjande: *”Her hos oss har vi ein tommelfingerregel! Vi delar alltid i gruppe, for vi må unngå at barna skal ”symje i kvarandre”.* Så vi deler kva dag i smågrupper, og Lars er ein viktig del i gruppa si!” Informanten sine tankar om kor viktig det var at Lars fekk delta i leikegrupper, vert også påpeika av Ruud (2010). Ho seier at spesielt for barn som strevar i leik, er det særskild viktig at personalet legg til rette for at barnet vert inkludert i ei mindre gruppe. Personalet vert då i betre stand til å følgje barnet tett, noko som også denne informanten hadde gode erfaringar med. Informanten understreka at desse gruppedelingane var heilt naudsynt for at Lars skulle fungere betre i leik og sosial samhandling. Informanten sine refleksjonar er i tråd med Ruud (2010) som påpeika at barn med språkvanskar oppnår betre sosial og språkleg fungering i små grupper.

Ein informant var oppteken av å dele barn inn i mindre grupper, men var på same tid svært bevisst på å skjerme leiken i gruppa. Informanten sa følgjande: *”Vi er opptatt av at dersom Sara har komt i gang med leik saman med andre i gruppa, og når eg ser at den gode leiken er i gang, då er det viktig å verne om leiken.”* Informanten viser stor forståing for kor viktig leiken er, noko som er i samsvar med Løge (2011).

Funna viser at ein av fordelane ved å dele barna i mindre grupper, var at det vart lettare å bygge relasjonar til dei andre barna. Dette vert også vert påpeika Vedeler (2007) som seier at fokus på gruppedeling vil medføre at barna i større grad opplever meistring i leik og sosial samhandling. Følgjande sitat synleggjer ein informant sine tankar om å nytte seg av ressursane til dei andre barna i leikegruppa: *”Vi tenker at det er nokre barn i denne gruppa det som kan klare å vere saman med han over lenger tid, men vi må bytte på dei, elles så sliter vi dei ut.”* Informanten var bevisst på kven som deltok i leikegruppa saman med Lars.

Vedeler (2007) seier at det er naudsynt at den vaksne gjennom observasjon og kartlegging styrar samansetninga i leikegruppa. Informanten viser vidare at ho nyttiggjer seg av ressursane i gruppa, noko som er i tråd med Lindquist (2004) som viser til Bruner sine tankar omkring det ”støttande stillas”. Når ein i barnehagen bevisst plasserar språksterke barn i smågrupper med språksterke barn, er dette ein måte å nyttiggjere seg av dei språksterke barna sin kompetanse. Barn med god språkleg- og sosial kompetanse vert dermed naturlege og gode modellar for barn med språkvanskar.

Fleire av barna hadde synt fin utvikling, både språkleg og sosialt, noko informantane delvis grunn gav med regelmessig bruk av leikegrupper. Gjennom bruk av leikegrupper hadde dei hatt fokus på å byggje relasjonar mellom barna med språkvanskar, og dei andre barna. At dette hadde gjeve resultat viser denne utsegna: *”Vi ser ei betring i Sara sine relasjonar til dei andre, no pratar ho litt meir med dei andre. Så vi har hatt fokus på at ho skal vere i eit lita gruppe kvar dag.”* Funnet samsvarar med Platou (2002) som gjennomførte ei prosjekt der ho bevisst brukte smågrupper i arbeid med barn med språkvanskar. Resultatet viste at barna sin trivsel og språkglede auka, noko som absolutt må seiast å også gjelde for Sara.

Ein anna informant såg også stor endringar hos barnet, noko ho begrunna med dagleg bruk av leikgrupper, ho sa følgjande: *”Frå å vere den som slo og lugga, har han gått til å vere ein gut som iblant vert etterspurt. Det er jo berre heilt fantastisk, det er jo berre å heise champagneglasa. Det gjer oss veldig glad!”* Vedeler (2007) understrekar at tilrettelegging har som mål å maksimere moglegheiter for god barn – barn interaksjon. Utsegna viser at barnehagen er på veg til å nå dette målet. Informanten viser også at ho er sær oppteken av barnet si utvikling og fungering, og ho viser stor evne til å kunne glede seg over framskritt.

Generelle rammebetingelsar i barnehagen var nok som opptok alle informantane. Dei hadde tankar om at barn med språkvanskar hadde stort behov for eit fast organisering i kvardagen. Dette vert i stor grad ivareteke i barnehagane då alle informantane fortalte at dei hadde strukturert dagen med ei fast ”dagsrytme”. I følgje Hoven (2002) er rammebetingelsar eit didaktisk element som ligg til grunn for alle pedagogiske tiltak. Informantane peika på at barna blant anna kunne ha vanskar med å få med seg beskjedar, og at dei hadde behov for struktur og oversikt. Ein informant sa: *”Vi er altså heilt nødt til å ha ein viss struktur og orden, elles får han ikkje med seg kva som blir sagt, og kva som skjer, og då det blir ofte misforståingar.”*

Kva som skjer når barnet ikkje har faste rammer og fast struktur, vert vist i følgjande utsegn: *Så har du ”frileiken”, då vandrar ho rundt, ho er litt her og litt der..... Ho kjem seg ikkje i gang med å leike, berre vandrar rundt. Nei, for Sara vert ”frileiken” vanskeleg.”*

”Frileik” var periodar av dagen utan organiserte og vaksenstyrte aktivitetar. Mangel på struktur og faste rammer medfører at barnet ikkje fant seg til rette. Dette er eit godt eksempel på at barn med språkvanskar har behov for tilrettelegging, struktur og faste rammer. Funnet

samsvarar med Hoven (2002) som peikar på at særleg barn med ekstra behov har stor nytte av regelmessigheit, og rytme over faste aktivitetar og situasjonar.

4.4.3 Oppsummerande refleksjonar om vaksenrolla og tilrettelegging i leik og sosial samhandling

Alle informantane gav uttrykk for at det var viktig med ein aktiv vaksen, men funna varierer med tanke på kor deltakande dei var i leik og sosial samhandling. Dette kan sjåast i samanheng med kor omfattande og alvorleg barna sin språkvanske var. Informantane reflekterte rundt si eiga rolle, og var opptekne av å framstå som gode rollemodellar i leiken.

Informantane hadde erfart at det var viktig å vere nær barna, samstundes som dei var beviste på å trekke seg vekk når situasjonen tilsa det. Dei tok ikkje sentrale roller i leiken, men bidrog til å setje i gang og vidareutvikle leiken. Gjennom ei aktiv vaksenrolle bidrog dei også til at barna tileigna seg ”leikekodane”. Vidare var dei opptekne av eit felles ansvar og ei felles forståing av vaksenrolla. Funna viser også at det å vere ein aktiv vaksen i leik og sosial samhandling kan opplevast som ei krevjande og utfordrande rolle. Spesielt krevjande var det hos det barnet som kunne syne utagerande åtferd i samhandling med andre barn.

Når det gjeld funn som omhandlar tilrettelegging og bruk av leikegrupper er funna noko varierende. Både Bjørn og Nina fungerte bra i ein stor gruppe, men hadde samtidig godt utbytte av å delta i ei lita leikegruppe. Både Lars og Sara hadde større vanskar med å fungere i store grupper, og det var heilt nausynt at dei dagleg var ein del av ei lita gruppe. Funna viste tydleg at til meir alvorleg og omfattande språkvansen var, til større var behovet for at barna deltok i ei mindre gruppe. Alle informantane hadde gode erfaringar med at barn med språkvanskar fungerte betre i ei lita gruppe.

Å vere deltakar i ei lita gruppe gav barna større mogligheit for meistring og deltaking i leik og sosial samhandling. Uansett språkleg fungering var det positivt for barna å bli delt i grupper. Spesielt vil dei barna med store språkvanskar profitere på denne tilrettelegginga. I små grupper vert det roligere, mindre støy, og dei vaksne har betre tid og kan ha større fokus på enkeltbarn. Når det gjeld tilrettelegging hadde nokre av informantane tankar om kor viktig det var å sjå barnet si totale utvikling, og ei slik heilskapleg tenking samsvarar med Lunde (1996) og Hoven (2002).

4.5 Barn med språkvanskar i kvardagsaktivitetar

I undersøkinga ynskte eg å få vite korleis barna deltok og fungerte i to kvardagslege aktivitetar: samlingsstunda og måltidet. Nettopp fordi dette er aktivitetar som føregår til dagleg i barnehagane, ser eg det som både viktig og interessant å setje søkelys på dei. I det følgjande presenterer og drøftar eg funn om samlingsstund og måltid, og eg ser nærmare på korleis barna deltok og fungerte i situasjonane. Deretter viser og drøftar eg funn om tilrettelegging og vaksenrolla, før eg til slutt presenterer nokre oppsummerande refleksjonar.

4.5.1 Barn med språkvanskar, deltaking og fungering i samlingsstunda

Alle informantane gav uttrykk for at samlingsstunda kunne vere utfordrande for barn med språkvanskar. Dette vert også påpeika av Løge (2011) seier at barn med språkvanskar kan ha problem med å delta i ulike gruppeaktivitetar. Den daglege samlingsstunda var for eit av barna ein arena for utagerande åtferd. Ein informant sa: *”Ei stor samlingsstund er eit trusselbilde for han rett og slett. Han forstår ikkje kva som skjer og kva som vert sagt, og han blir rett og slett provosert!”* Informanten såg dette som ein følge av barnet sin språkvanske. Lars sine store reseptive vanskar medførte at han vart frustrert, fordi han hadde vanskar med å forstå språklege utsegn.

At det var viktig for Lars å delta i det sosiale fellesskapet var informanten svært oppteken av. Ho meinte at dette var positivt for barnet si språklege- og sosiale utvikling. Desse refleksjonane er i samsvar med Lunde (2006) som viser til at språket vert tileigna gjennom erfaring og samspel med andre. Å gje Lars konstruktive roller i samlingsstunda, medførte at både trivsel og meistringsfølelsen auka. Informanten understreka at Lars etterkvart vart ein gut som likte å vere midtpunkt i samlingsstunda. Følgjande utsegn illustrerer dette: *”Han er faktisk ein god rollemodell, for han er faktisk ganske flink å snakke, og reint kroppslig så gjev han veldig gode mimikkar. Viss for eksempel ein unge har trekt av lappen kan han seie: ”Å så flink du var!”* Informantene var oppteken å nytte samlingsstundene for å synleggjere for dei andre Lars kunne meistre. Desse tankane er i samsvar med Vedeler (2007) som påpeikar kor viktig det er å synleggjere barnet sine ressursar og gode sider. Informanten hadde gode erfaringar med at dette auka meistringsfølelsen til barnet med språkvanskar, og det bidrog til å heve barnet sin status i gruppa.

Nokre barn med språkvanskar kunne framstå som urolege og ukonsentrerte i samlingsstunda. På spørsmål om kva situasjon språkvansken vart mest synleg, sa ein av informantane:

”Språkvansken blir ekstra synleg?(lang pause) Ja det kan jo vere i samlingsstunda. Vi tar av og til ei runde der alle skal få seie noko. Då kan han bli urolig, og kome med noko tullprat.”

Utsegna viser at informanten ikkje reflekterer over samanheng mellom barnet sin språkvanske og barnet si åtferd i samlingsstunda. Rygvold (2008a) seier at denne forma for åtferd kan ha samanheng med vanskar med å forstå språklege utsegn, samt problem med å kommunisere ynskjer, behov og følelsar. Informanten viste manglande forståing omkring denne samanhengen. Ho gav uttrykk for at Bjørn var eit uromoment som forstyrre dei andre barna. Det kan også tenkast at barnet var utilpass fordi han følte at han måtte prestere og at han følte at han ikkje strakk til. Bjørn hadde i følgje informanten dårleg sjølvtilitt og vanskar med å halde på konsentrasjonen, noko som i følgje Løge (2011) og Høigard (2006) er karakteristiske kjenneteikn på mange barn med språkvanskar.

Informanten understreka vidare at Bjørn fungerte betre i samlingsstunda no enn tidlegare, og sa: *”Eg vil seie at det har kome seg, han er roligere i samlingane no. Så eg ser jo ein liten modning, og det skulle jo berre mangle etter 2 ½ år, om eg ikkje skulle sjå ei utvikling!”*

Informanten hadde tankar om at den positive utviklinga skuldast generell modning, og såg det ikkje spesifikt i samanheng med at han hadde hatt ei positiv språkutvikling.

At språkvanskar kan avgrense barna si deltaking i felles aktivitetar er noko Platou (2002) peikar på, og funn i mi undersøking syner det same. Ein informant sa at barnet var lite aktivt i samlingsstunda, noko følgjande utsegn viser: *”Av og til kan Sara svare på enkle spørsmål, som krev ja eller nei. Eller at du skal seie eit dyr eller ein konkret ting. Det torer ho, men ho startar aldri på lange forklaringar i store grupper.”* Informanten presiserte vidare at samlingsstunda for Sara ikkje var ein godt eigna arena for kommunikasjon og samtale. Sara sat stille og lytta til dei andre, fordi språkvansken hindra ho i å kommunisere med dei andre barna i gruppa. Dette funnet samsvarar med Brinton, Fujiki og Higbee (1998) ref i Ottem og Lian (2008) som i si undersøking fann at barn med språkvanskar var dei minst aktive i gruppa. Dei samhandla i liten grad med dei andre barna, verken verbalt eller nonverbalt, noko som også må seiast å gjelde for Sara.

Informanten peika vidare på at sjølv om barnet var lite deltakande i samlingsstunda, såg ho likevel ut til å setje pris på fellesskapsfølelsen. Informanten sa følgjande: *”Vi ser at ho trivast med at alle er samla, og at ho då opplever at ho er ein del av gruppa. Men med ein gang det*

blir stilt krav til at ho skal prestere, då er ho ikkje med lenger.” Informanten hadde tankar om at språkvansken medførte at barnet opplevde lite grad av meistring, og at ho hadde dårleg sjølvtilitt. Sara var i følgje informanten ei jente som aldri omtalte seg sjølv på ein positiv måte, og som ofte vegra seg for å prøve nye ting. Dette støttar oppunder antakinga om at barnet hadde dårleg sjølvtilitt, noko som i følgje Løge (2011) er karakteristiske kjenneteikn på mange barn med språkvanskar.

4.5.2 Tilrettelegging og vaksenrolla i samlingsstunda

Informantane hadde mange tankar omkring kva som var hensiktsmessig tilrettelegging, for at barna med språkvanskar skulle få eit optimalt utbytte av samlingsstunda. Ein informant sa dette: *”For å få eit optimalt utbytte så må vi dele barnegruppa og ikkje ha alle ilag. Det som fenger ein femåring, fenger ikkje ein toåring. Så vi delar barna prøver å ha mindre grupper, det er det optimale!”* Informanten viser ei bevisst haldning til at gruppedeling var naudsynt med tanke på å tilpasse innhaldet til det enkelte barnet. Dette er i tråd med Platou (2002) seier at fordi barn med språkvanskar er ei ueinsarta gruppe, må ein ta omsyn til det enkelte barnet i tilrettelegginga.

Ein informant stilte spørsmål om kva som eigentleg var målet med samlingsstunda, og sa følgjande: *”Ja då kjem vi til det viktigaste, kva er målet med samlingsstunda? Vi vil jo gjerne at barna skal lære og få med seg innhaldet. Då gjelder det å ha ei kort og grei samling med mange konkretar.”* Informanten hadde tankar om korleis ei samlingsstund ideelt sett burde organiserast, for at barnet med språkvanskar fekk eit optimalt utbytte. Ho peika vidare på at barnet ikkje fekk med seg innhaldet og hadde vanskar med å uttrykke seg verbalt, noko som også vert påpeika av Lunde (2006). Informanten sa vidare at det å ta omsyn til barnet i tilrettelegginga, var eit godt utgangspunkt for at barnet fekk utbytta av samlingane.

Visualisering og bruk av konkretar var noko som opptok fleire av informantane. Gjennom mange år som pedagogiske leiarar hadde dei erfart at dette var svært hensiktsmessig for barn med språkvanskar. Ein informant sa dette: *”Vi må ha mest muleg som ho kan sjå på! For då har ho nokre ”knaggjar å henge ting på”. I og med at ho har litt ”hol” i omgrepa, så hjelper det visuelle ho til å sjå samanhengane.”* Informanten understreka at barnet ved bruk av visuell støtte, hadde eit betre utgangspunkt til å få med seg innhaldet i samlinga. Informanten sine tankar er i samsvar med Platou (2002) som peikar på at når ein jobbar med barn må ein ta

individuelle omsyn i tilrettelegginga. Ho seier vidare at bruk av visuell støtte er eit hensiktsmessig element i tilrettelegginga, noko også informanten hadde god erfaring med.

Innhaldet i samlingsstunda var noko som opptok informantane. Dei hadde tankar om at samlingsstunda skulle innehalde kjende tema. Dei meinte at dette gav barnet eit betre grunnlag for å følgje med. Det neste utsegna viser ein av informantane sine tankar omkring dette: *”Når vi i samlingane skal lese ei bok, så skal det vere ei bok vi har lest før! Då blir det mykje lettare for Nina å følgje med, så vi må passe på å ha ting som ho kjenner frå før.”* Det informanten her påpeikar er i samsvar med Platou (2002). Ho seier at for å påkalle og oppretthalde merksemd, er det ein stor fordel å halde seg til kjende emne som barna er fortrulege med frå før.

Vaksenrolla i samlingsstunda opptok alle informantane, noko neste utsegn viser: *”Vi vaksne må snakke i fullstendige, men korte setningar. Vi må redusere farten på talen vår, og ha litt små spenningsmoment i samlinga, litt variert. Dette opplever vi fungerer veldig godt.”*

Informanten synleggjer her høg grad av bevisstheit rundt si eiga rolle, og viser til naudsynte eigenskapar hos den vaksne. Platou (2002) peikar på at ein i samlingsstunda bør nytte ein enkel språkbruk, redusere taletempoet, og bruke korte ytringar tilpassa nivået til barnet. Informanten sine tankar viser at ho har ei bevisst haldning omkring dette, og har gjennom mange år i arbeid med barn med språkvanskar gjort seg erfaringar med kor viktig dette er. Det at informanten var oppteken av å tilpasse språkbruken til situasjonen, vert av Valvatne og Sandvik (2007) peikar på som svært viktig.

Ein mykje nytta strategi var at den vaksne sat saman med barnet med språkvanskar, ein informant sa: *”Vi er bevisst på at ein vaksen er nær ho, då er det som om ho snakkar til den vaksne, og ikkje til dei andre ungane. Då føler Sara seg trygg, og då kan ho prate litt i samlingane.”* For Sara som til vanleg hadde ei passiv rolle i samlingane, gav det ein følelse av tryggleik å kommunisere med den vaksne. At den vaksne møter barnet med gjensidigheit og likeverd er eit sentralt prinsipp i det Bae (2004) ref i Ruud (2010) omtalar som anerkjennande kommunikasjon. Funnet viser at dei vaksne nytta anerkjennande kommunikasjon, noko som medførte at Sara vart ein meir aktiv samtalepartner i samlingane. Charlotte Palludan (2005) ref i Ruud (2010) viser til at det er store forskjellar i korleis dei vaksne kommuniserer med ulike barn. Nokre barn pratar den vaksne til, medan andre barn pratar dei med. Informanten sine tankar gjev grunn til å tru at den vaksne snakka med Sara. Noko som gav ho naudsynt tryggleik, medførte at ho kunne samtale med den vaksne i samlingsstunda.

For nokre av barna var det vanskeleg å få med seg beskjedar i samlingane. Informantane hadde tankar om at dette stilte krav til dei vaksne. Ein informant understreka kor viktig det var å ha augekontakt med barnet, ho sa følgjande: *”Husk å ha augekontakt! Det er vanskeleg å få med seg innhaldet når vi sitter ganske mange ungar ilag i samlinga. Då skjer det mykje, og då er det viktig at du har augekontakt med ho!”* Informanten hadde erfart at dette var ein hensiktsmessig strategi. Dette medførte at dei vaksne kunne påkalle og halde merksemda mot eit felles fokus i lengre tid, noko som også vert påpeika av Platou (2002).

Ein informant var svært oppteken av å gje barnet med språkvanskar meistringsfølelse, og sa: *”Vi gjev han oppgåver i samlinga og prøver å dyrke dei situasjonane der vi veit at han har suksess. Det påverkar dei andre til å tenke godt om han. Du har denne vekselvise speilinga av han og dei andre ungane.”* Informanten brukte bevisst samlingsstunda til å gje barnet meistringsfølelse, noko som i følgje Vedeler (2007) kan bidra til å heve statusen til barnet. Informanten sine tankar er også samanfallande med Helland (2008) som peikar på kor viktig det er med tydelege vaksne med fokus på meistring. Informanten sa at dei vaksne på avdelinga var svært kompetente og reflekterte omkring barnet sine vanskar, og barnet sine behov. Lamer (2001) seier at dette skapar trygge og forutsigbare rammer rundt barnet. Informanten var vidare oppteken av å gje barnet høvelege utfordringar, og desse tankane er heilt i tråd med Lindquist (2004) som viser til Vygotsky og neste utviklingssone, ZPD.

4.5.3 Barn med språkvanskar, deltaking og fungering ved måltidet

I undersøkinga kom det klart fram at informantane såg på måltidet var ein høveleg arena for å øve opp både kommunikasjon og sosiale ferdigheiter. Ein informant sa: *”Vi har fokus på språkvansken knytt opp mot måltidet og vi har fokus på at Sara skal bli meir språkleg aktiv og sosial under måltidet.”* Informanten hadde tankar om at måltidet var godt egna til språkleg og sosial utvikling. At språket vert utvikla i samspel med andre, samsvarar med Lunde (1996) sitt syn på korleis barn tileignar seg språk.

Brostøm (2004) seier at eit godt utgangspunkt for å utvikle basiskompetanse er å nytte konkrete hendingar i kvardagen. Implisitt ligg det her ei antaking om at måltidet er ein høveleg arena til dette, slik også informantane peika på. Sjølv om Sara var lite språkleg aktiv under måltidet synte ho likevel teikn på trivsel, noko følgjande utsegn viser: *”Eg trur at ho føler seg inkludert, fordi ho smiler og lagar same ansiktsuttrykka som dei andre barna. Ho hermar etter dei andre, men det er ikkje mykje ho seier.”* Sara som hadde vanskar med sosial

samhandling, såg likevel ut til å setje stor pris på fellesskapet rundt bordet. Informanten hadde tankar om at trivselen var bra, sjølv om Sara hadde ei passiv tilhøyrarrolle.

Lunde (1996) seier at språk og uttale er reiskap for barnet sin kommunikasjon med omgjevnadane. Nokre av barna hadde store vanskar med å kommunisere under måltidet. To informantar fortel om barn som sjeldan eller aldri tok initiativ til verbal kommunikasjon. Både Lars og Sara vart framstilt som passive tilhøyrarar. Informantane fortalte at dersom barna skulle formidle noko, så nytta dei nonverbal kommunikasjon (Rygvoid, 2008b). Dei hadde ein tendens til å peike, herme, lage lydar, og prøvde å gjere seg forstått utan å bruke språket.

Ein informant sa følgjande: *”Om Lars kommuniserer med dei andre ungane? Ehm han kommuniserer viss nokon ungar gjer nok morosamt, for då hermar han etter dei.”*

Informanten reflekterte over at dette også var ei form for kommunikasjon, noko ho utdjupa slik: *”Han ser at dei andre gjer noko, registrerar det, også iverksetter han ei handling.”*

Informanten sitt vide syn på kommunikasjon er heilt i tråd med Bateson (1972) ref i Holmberg (2001) som seier at all persepsjon, all respons og all åtferd er kommunikasjon.

Til tross for at Lars hadde eit tydeleg talespråk, nytta han mykje nonverbal kommunikasjon, og informanten sa: *”Lars vil gjerne peike på det han vil ha på skiva si, eller seie: eg vil ha den, eg vi ha den!”* Vidare sa ho: *”Eg skulle ønske at han kunne prate enda meir ved bordet. Han har nettopp lært å smørje på sjølv, og er veldig oppslukt av det”*. Informanten viste forståing for at barnet ynskte å vere sjølvstendig, samstundes som ho ynskte at Lars vart ein meir aktiv kommunikasjonspartner.

Også Sara nytta mykje nonverbal kommunikasjon, noko neste utsegn viser: *”Under måltidet seier ho lite, ho er meir sånn observatør. Vi har jo sett at Sara helst vil peike og seie ææ ææ eller dæ dæ: Vil ho ha kaviar og kvitost, vil ho gjerne peike og seie den, den.”* Informanten uttrykte at dei opplevde det som utfordrande å få Sara meir språkleg aktiv, og at dette var eit langsiktig mål, og at det stilte krav til ein aktiv vaksen.

Ein anna informant sa: *”Bjørn er ganske flink og sjølvhjelp, og han kommuniserar med dei andre, men han fortel ingen ting. Det er jo litt alarmerande!”* Vidare kom det fram at Bjørn ofte sat på eit bord utan ein vaksen, noko som medførte at han ikkje fekk naudsynt hjelp og støtte i kommunikasjonen med dei andre barna. Lunde (2006) peikar på at det i kommunikasjon alltid er to partar, ein sendar og ein mottakar. Informanten si beskriving viser

at Bjørn er ein ”mottakar”, og ikkje ein ”sendar”. Han har ei lyttande haldning, og vert dermed ikkje ein aktiv deltakar i kommunikasjonen.

Berre eit av barna var aktiv i kommunikasjon og samtale under måltidet. Informanten sa at Nina deltok i samtalar, og såg ut til å stortrivast i det sosiale samspelet. Informanten sa: *”Nina kan no sitte ilag med veldig mange, og prata i veg, det er ikkje noko problem!! Ho fortel kva ho vil ha på skiva, smørjer i grunnen på sjølv så måltida fungerer i grunnen greitt.”* Nina som var ein aktiv kommunikasjonspartner under måltidet, nytta ofte det Valvatne og Sandvik (2007) omtalar som kontekstavhengig språk. På spørsmål om kva tema Nina likte å prate om under måltidet, svarte informanten dette: *”Nina likar aller best å prate om prinsesser, og om veldig fine ting, og om alt lilla og rosa, for det er ho veldig opptatt av.”*

Også Lars nytta kontekstavhengig språk, og informanten sa følgjande: *”Når det kjem til vanlig samtale, vist for eksempel nokon snakkar om at dei var på sirkus i går, ehm då detter han av. Han kan prate om ting han sjølv har opplevd, det som han har ei fyrstehåndserfaring med.”* Dette funnet viser klart at Lars nytta kontekstavhengig språk. Han kunne prate om det han sjølv hadde erfart og/eller opplevd, det som var nært og kjent. Derimot hadde han store vanskar med å få med seg innhaldet når andre barn samtala om sine erfaringar og opplevingar.

4.5.4 Tilrettelegging og vaksenrolla under måltidet

Alle informantane fortalte at dei hadde organisert måltidet i form av eit ”smørjemåltid”. Dei hadde tankar om at måltidet var ein høveleg arena der barna fekk både språkleg og sosial erfaring. Dette vert synleggjort i følgjande utsegn: *”Under måltidet høyrer vi at Nina brukar språket aktivt. Og vi ser jo dei sender pålegg til kvarandre, og dei er faktisk kjempeflinke til å vente på tur.”* Informanten hadde tankar om at ordninga med ”smørjemåltid” i stor grad bidrog til å stimulere og utvikle både språklege- og sosiale ferdigheiter.

Hoven (2002) seier barn med språkvanskar treng å ha struktur og oversikt, då dette medfører forutsigbarheit og tryggleik. Funna varierar og viser at barna med dei største språkvanskane, hadde størst behov for struktur og fast rammer. Både Lars og Sara hadde fast plassar ved bordet, noko informantane sa var heilt naudsynt. Ein av dei sa *”Lars har plassen sin ytterst på benken, og han er vendt vekk frå vindauget for han er så opptatt av det som skjer ute, og gløymer å ete. Det fungerer bra, det gjer han trygg at han har fast plass.”* Informanten gav

vidare uttrykk for at måltidet var ein god arena for at barnet skulle utvikle betre relasjonar til andre. Ho meinte at dette ville medføre at han i større grad vart inkludert i barnegruppa.

To av barna hadde ikkje fast plassar under måltidet, og valde sjølv kor dei ville sitje. Dei hadde i følgje informantane ingen problem med å tilpasse seg nye plassar frå dag til dag. Ein av informantane sa: *"Nina går og finn namnelappen sin som ordensvakta har plassert ut, og ho kan faktisk sitte med veldig mange, ho pratar med alle, det er ikkje noko problem!"* Dette viser at Nina søkte kontakt, og deltok aktivt i samtalande under måltidet. Dette må likevel sjåast i forhold til at språkvansken til Nina ikkje kan beskrivast som veldig alvorleg og omfattande.

Å plassere barn med språkvanskar ved sidan av barn som var språkleg- og sosialt velfungerande, var ein bevisst strategi. Desse tankane er i samsvara med Vedeler (2007). Ein informant sa det slik: *"Vi har plassert ho ved sida av eit av dei største barna som er språkleg sterk. Den som sitter ved sidan av er veldig flink å hjelpe Sara, og tek signala hennar veldig fort."* Informanten sa at dette var eit barn som både var tolmodig, omsorgsfull og hjelpsam overfor Sara. Å nytte seg av ressursane i gruppa, er i samsvar med Lindquist (2004) som ref til Bruner sin tenking omkring det "støttande stillas". Ein av tankane er at barnet vert satt til å samhandle med ein som er meir kompetent. Det barnet klarar med litt hjelp på noverande tidspunkt, vil barnet mest truleg klare på eiga hand på eit seinare tidspunkt. Ved å bevisst plassere barn med språkvanskar saman med barn som er språkleg velfungerande, nyttiggjer ein barna sin kompetanse. Dei vert gode og naturlege modellar.

Barn med språkvanskar kan ha problem med å kommunisere effektivt, fordi kommunikasjonen ofte er utanfor samanhengen. Vedeler (2007) seier at dette medfører at barnet får lite respons frå dei andre barna, og kan medføre at barna i større grad henvender seg til dei vaksne. Fleire av informantane var opptekne av si eiga rolle under måltidet, noko følgjande utsegn viser: *"Dersom den vaksne er litt nær, kan ho svare på enkle spørsmål, men ho legger seg ikkje ut på ein samtale, ikkje som eg har opplevd!"* Dette seier noko om kor alvorleg språkvansken til Sara er, og at den vaksne har eit stort og viktig ansvar i inkludere ho i samtalande.

Ein informant sette likskapsteikn mellom vaksenrolla under måltidet, og vaksenrolla i leiken. Informanten forklarte det slik: *"Vi brukar dei same prinsippa som vi brukar i rolleleik-situasjonane. Vi må vere gode modellar og vise eksempel på kva ein kan spørje om og snakke*

med dei andre om. Då ser vi at han deltek litt.” Informanten sine erfaringar samsvarar med Vedeler (1985) som seier at når dei vaksen deltek aktivt, så vert barna sjølv meir språkleg aktive. Sjølv om Vedeler (1985) i utgangspunktet såg dette i høve til vaksenrolla i lek, viser funna at ein kan trekke klare parallellar til vaksenrolla under måltidet. At informanten var svært oppteken av vaksenrolla vert også tydeleg i neste utsegn: *”Vi brukar oss sjølv som språkleg modell, og set ord på det vi gjer. Vi stimulerer han til å setje ord på det som skjer, også spør vi litt spørsmål. Måltidet er ein fin arena til det.”* Denne utsegna vitnar om aktive og reflektert vaksne som er genuint opptekne av barnet sine behov.

At måltidet var ein god arena for å utvikle språk, vart påpeika av fleire. Ein informant understreka at dei stilte krav til at barnet skulle prøve å bruke verbalspråket meir under måltidet, og sa: *”Vi hatt fokus på at Sara ikkje får pålegg før ho har prøvd å seie kva ho vil ha, og då opplever vi ofte at ho klarar det. Ho får det til, og opplever meistring!”* Dei vaksne hadde god kjennskap til Sara sine vanskar og god innsikt i meistringsnivået. Dette danna utgangspunkt for å gje Sara høvelege utfordringar, som dei visste ho kunne meistre. Informanten sine tankar er i samsvar med Vygotsky ref i Lindquist (2004), og nærmaste utviklingssone, ZPD.

4.5.5 Oppsummerande refleksjonar om barna si deltaking og fungering i kvardagsaktivitetar

Alle informantane gav uttrykk for at barna med språkvanskar fekk vanskar i høve deltaking og fungering i ulike kvardagssituasjonar. Funna varierer og viser at barna med dei største språkvanskane fekk størst utfordringar også i desse situasjonane.

Når det gjeld i kva grad barna deltok og fungerte i samlingsstunda er funna noko varierande. Felles for alle barna var at dei hadde vanskar med å få med seg beskjedar. Nokre barn var urolege og andre var passive tilskodarar. Berre eit av barna deltok aktivt i samlingsstunda, og vart ofte tildelt sentrale roller saman med ein vaksen. Dei andre barna var passive tilhørarar som sjeldan prata og involverte seg. Funna viser at barna likevel såg ut til å trivast godt i samlingsstunda. Dette grunn gav informantane med at barna fekk ein følelse av å tilhøyre fellesskapet. På ein anna side kan dette tenkast å ha samband med at situasjonen i høg grad var vaksenstyrt, og at dette var ein situasjon prega av faste rammer, struktur og oversikt. Som tidlegare nemnt er dette viktig rammebetingelsar for barn med språkvanskar.

Når det gjeld tilrettelegging og vaksenrolla i høve til samlingsstunda samsvarar funna. Informantane peika på mange samanfallande element for at barna med språkvanskar skulle få eit optimalt utbytte av samlingsstunda. Nokre stikkord er: deling av gruppa, visualisering, holde seg til kjende tema, bruk av konkreta, augekontakt, ein nær vaksen, enkel og tilpassa språkbruk, og avgrensa varigheit. Dersom ein tek utgangspunkt i barna sine vanskar og føresetnadar kan barn med språkvanskar få eit bra utbytte av samlingsstunda. Ein informant var bevisst på at gje barnet ei konkret rolle i samlinga, noko som hadde medført auka trivsel og meistring. Vaksne med god forståing omkring problematikken i høve til språkvanskar, er eit godt utgangspunkt for å sikre god tilrettelegging av samlingsstunda.

Informantane såg på måltidet som ei høveleg arena for å utvikle både språkleg og sosial kompetanse. Funna viste også at dette kunne vere ein utfordrande situasjon for barn med språkvanskar. Både Sara og Lars hadde store vanskar med å kommunisere med dei andre barn under måltidet, og tok ofte kontakt med dei vaksne. Dei nytta i stor grad nonverbal kommunikasjon. Nina var språkleg aktiv og deltok i samtalar. Bjørn var passiv tilhøyrar som sjeldan tok initiativ til samtale. Felles for alle barna var at dei nytta kontekstavhengig språk.

Undersøkinga viser varierende funn angående tilrettelegging og vaksenrolla under måltidet. Sara og Lars hadde faste plassar, noko som gav dei tryggleik, struktur og oversikt. Dei sat ved sidan av barn som både var sosialt- og språkleg velfungerande, og desse barna var både gode og naturlege modellar. Sara og Lars var barn med alvorlege språkvanskar, og hadde stort behov for ein nær vaksen. Dei vaksne hadde fokus på å vere gode rollemodellar innan grunnleggjande kommunikasjonsferdigheiter. Nina og Bjørn hadde ikkje fast plassar, og sat av og til på bord utan ein vaksen. Informantane gav uttrykk for at dette fungerte bra. Funna gjev likevel eit inntrykk av at også desse barna hadde hatt god utbytte av faste plassar, og ein nær vaksen som støtte under måltidet.

.

5 Avsluttande refleksjonar

Tema for oppgåva er språkvanskar i førskulealder, og formålet var å undersøke kva følgjer ein språkvanske kan få for eit barn. Eg hadde eit bevisst ynskje om å studere språkvanskar i ein større samanheng, nettopp for å synleggjere at vansken kan få følgjer på mange områder. I innleiinga peika eg på at barn med språkvanskar ikkje er homogen gruppe, og språkvansken artar seg på ulike måtar. Informantane beskreiv barna sine språkvanskar svært ulikt, både med tanke på omfang og grad av alvor. To av barna må seiast å ha alvorlege språkvanskar, medan to av barna hadde lettare former for språkvanskar. Vidare beskreiv informantane barna som ulike også med tanke på sosial, emosjonell og kognitiv fungering.

Informantane var i undersøkinga ”barna si stemme”, og barna sine utfordringar og vanskar vart synlege gjennom informantane sin skildringar. Informantane delte både tankar om, og erfaringar med kva følgje ein språkvanske kan få. Dei hadde god kjennskap til barna sine vanskar og utfordringar, og dette var eit tema som i stor grad opptok dei. Det er relativt stor grad av konsistens mellom intervjuar, og uavhengig av kvarandre peika informantane på mange av dei same områda språkvansken fekk følgjer for.

Undersøkinga har gjeve meg svar på problemstillinga mi, og resultatet viser at ein språkvanske i førskulealder kan få følgjer på mange områder. Funna viser at språkvansken fekk følgjer for korleis barna fungerte og deltok i leik og sosial samhandling. Informantane såg dette i ein klar samanheng med språkvansken. Det kom tydeleg fram at barna med dei største språkvanskane også hadde størst vanskar i leik og sosial samhandling. Nokre informantar fortalte om barn som ikkje hadde vanskar med å fungere og delta i leik og sosial samhandling. Det er her naudsynt å påpeike at resultatet må sjåast i samanheng med omfang og grad av alvor av språkvanskane.

Når det gjeld kvardagsaktivitetar møtte barna med språkvanskar ulike utfordringar. Alle barna hadde vanskar med å delta og fungere i samlingsstunda. Informantane fortel at nokre barn var passive tilhøyrarar, medan eit barn gjerne ville vere midtpunktet. På kva måte barna deltok og fungert under måltidet var varierende. Barna med dei største språkvanskane hadde store vanskar med å kommuniserer med andre barn, og vart dermed passive tilhøyrarar. Barna med lettare former for språkvanskar fungerte langt betre, og deltok i større grad i samtalar ved bordet.

Når det gjeld tilrettelegging understreka alle informantane verdien av å dele barna i leikegrupper. Dei hadde tankar om at leikegruppene var eit godt utgangspunkt for at barna i større grad skulle lykkast i lek og sosial samhandling. Fleire hadde registrert at barna etter å ha delteke i leikgrupper hadde utvikla seg i positiv retning, både språkleg og sosialt. Ved å dele barna i mindre grupper vart dei vaksne meir merksame på barna, og det vart lettare å gje dei naudsynt hjelp og støtte. Barna hadde vidare behov for struktur, oversikt og faste rammer i kvardagen. Barn med språkvanskar er svært ulike og dette stiller krav til individuelle omsyn i tilrettelegginga. Det er vidare viktig at ei heilskapleg tenking ligg til grunn for alle tiltak. Barna sine ressursar og behov må vere i sentrum for å sikre adekvat tilrettelegging.

Informantane var opptekne av si eiga rolle i møte med barn med språkvanskar. Spesielt for dei barna med dei mest alvorleg språkvanskane var det viktig med tett oppfølging frå ein vaksen. Ein aktiv og deltakande vaksen var heilt naudsynt, for at barna skulle fungere i kvardagen i barnehagen. Gode og tydelege rollemodellar var i følge informantane eit godt utgangspunkt for at barna skulle tileigne seg både språklege- og sosiale ferdigheiter. Vidare reflekterte dei omkring kor viktig det var med god kjennskap til barna sine vanskar og meistringsnivå. Nokre var særskild opptekne av det Vygotsky omtalar som neste utviklingssone. Dei understreka at barna med språkvanskar hadde behov for utfordringar, og på same tid oppleve meistring.

Undersøkinga viser heilt tydeleg at barna med språkvanskar profitterte på å ha aktive og tydelege vaksne i nærleiken. Dei vaksne må møte barna på deira nivå, ha realistiske mål og stor evne til glede seg over små framskritt. Kompetente vaksne kan bidra til å gje barn med språkvanskar eit godt grunnlag for utvikling på alle områder. Det vert gjort mykje bra arbeid i mange barnehangar i høve til barn med språkvanskar. Det er likevel naudsynt å ha fokus på å ivareta og vidareutvikle fagkompetansen i barnehagen. Høg kvalitet på det spesialpedagogiske arbeidet er heilt naudsynt for å sikre gode framtidsutsikter for barn med språkvanskar. Målet må vere at barnehagane skal representere ein god pedagogisk og spesialpedagogisk praksis.

Høg kunnskap og kompetanse hos dei vaksne er sentralt i høve til å oppdage språkvansken. Å snu ei uheldig skeivutvikling er fullt mogleg, men krev tidleg innsats. Ein må setje i verk tiltak på eit tidleg stadium, før språkvansken manifesterar seg til andre utviklingsområde. Dette vil vere eit god investering både med tanke på barnet og samfunnet rundt. I tillegg er det naudsynt med ressursar og gode rammevilkår for å sikre at barn med språkvanskar får naudsynt hjelp og støtte som kan bidra til ei positiv utvikling.

Eit systematisk og målretta arbeid i barnehagen vil bidra til at desse barna er best mogeleg ”utrusta” for vidare utvikling på alle områder. Grunnlaget som vert lagt i barnehagen vil i stor grad vil påverke korleis barnet klarar seg seinare i livet.

Ein del forskning viser til samanhengen mellom språkvanskar og vanskar på andre områder. På bakgrunn av dette har ein etter kvart mykje kunnskap på fagfeltet. Funna i mi undersøking er på ingen måte overraskande. Resultatet samsvarar i stor grad med andre studiar som har undersøkt det same, noko som bidreg til å styrkje resultatet i mi undersøking. Det er langt utanfor denne oppgåva sine rammer å seie noko om korleis barna med språkvanskar vil klare seg seinare i livet. Det hadde likevel vore interessant å følgd desse barna over i skulen. Det har blitt forska ein del på samanhengen mellom språkvanskar og lærevanskar, og alle informantane uttrykte bekymring for barna sin skulegang. Håpet er at barnehagen gjennom tidleg innsats, adekvat hjelp og hensiktsmessig tilrettelegging har bidrege til at barna har eit best mogleg grunnlag for å klare seg både på skulen og seinare i livet.

Litteraturliste

- Bae, B. (2011) Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I: Korsvold, T. (red.), *Barndom, barnehage, inkludering*. (s.104–129). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Befring, E. (2002) *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2008) Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.372–392). Oslo: Cappelen.
- Bele, I (2008) Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I: Bele, I. V (red.), *Språkvanskar, teoretiske perspektiv og praktiske utfordringer*. (s.9-29). Oslo: Cappelen.
- Bjerkan, K, M. (2005) Fonologi. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. *Språk – En grunnbok*. (s.198–218). Universitetsforlaget: Oslo.
- Bishop, D.V.M, (1997) *Uncommon understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. UK: Psychology Press.
- Brinkman, S. og Tanggaard, L. (red.), (2012) *Kvalitative metoder*. Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal.
- Brostrøm, S. (2000) *Sosial kompetanse og samvær. Vi er venner ikke sant?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.

- Espenakk, U. (2003) Barn med språkvansker. I: *Tras Handbok*. Tras gruppen. (s.38–45). Oslo: Bjergsted Grafiske AS.
- Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.), (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Hagtvet, E.B. (2002) *Språkstimulering. Tale og skrift i førskulealderen*. Oslo: Cappelen.
- Helland, S. (2008) Spesialpedagogikk i barnehagen I: Tangen, R., (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.458-475). Oslo: Cappelen.
- Helland, T. (2012) *Språk og dysleksi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Holmberg, J.B. (2001) *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Gyldendal.
- Hoven, G. (2002) Lek for alle barn? I: Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle*. (s. 221-242). Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigard, A. (2006) *Barns språkutvikling, muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E. (1996) *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill*. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole. Oslo: Sebu Forlag.
- Kleven, T.A. (2011) Data og datainnsamlingsmetoder. I: Kleven, T.A (red.), Hjordemaal, F. og Tveit, K., *Innføring i pedagogisk forskningsmetode..* (s.27-34). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Lov om barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2006) St.meld. nr 16 ...*og ingen stod igjen*. (2006–2007)
- Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007) St. meld. nr 23 *Språk bygger broer*. (2007–2008)
- Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne.
- Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2005) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2009) *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. USA: SAGE.
- Lamer, K. (2001) *Du og eg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse*.
- Oslo: Gyldendal.
- Leonard, L.B. (2000) *Children with Specific Language Impairment*.
- Massachusetts: MIT Press.
- Lillemyr, O.F. (2004) *Lek, opplevelse, læring i barnehage og skole*.
- Oslo: Universitetsforlaget.
- Lind, M. (2005) Språk som handling og tekst. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. *Språk – En grunnbok*. (s.39–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindquist, G. (2004) *Vygotsky – om læring som utviklingsvilkår*. Danmark: Klim.
- Lund, I. (2004) *Hun sitter der bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*.
- Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunde, O. (1996) *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage*. Oslo: Info Vest Forlag.

Løge, I.K., Leidland, K. Mellegaard, M., Sleveland Olsen, A. H., og Waldeland, T. (2006)

Alle med. Veiledningshefte. Oslo: Info Vest Forlag.

Løge, I.K. (2011) Språkvansker og sosioemosjonelle vansker. I: Roland, E. (red.),

Sosiale og emosjonelle vansker. (s.56-73). Oslo: Universitetsforlaget.

Olofsson, B. K. (1992) *Skal vi lege?* København: Forlaget Børn & Unge.

Olofsson, B. K. (1993a) *Lek for livet.* Observasjoner og forskning om barns lek.

Stockholm: HSL Forlag.

Olofsson, B. K. (1993b) *I lekens verden.* Oslo: Pedagogisk forum.

Ottem, E. og Lian, A. (2008) Spesifikke språkvansker. I: Bele, I. V (red.), *Språkvanskar,*

teoretiske perspektiv og praktiske utfordringer. (s.31-42). Oslo: Cappelen.

Platou, F. (1997) *"Bare ta de med ro..." En analyse av opplevelser og erfaringer fra foreldre*

som har førskolebarn med spesifikke språkvansker. Hovedfagsoppgave. Institutt for
spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

Platou, F. (2002) Språkgrupper for førskolebarn – språkmestring i et sosialt perspektiv.

Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 02-03/2002, 187-195.

Postholm, M.B. (2005) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi*

og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Rommetveit, R. (1972) *Språk, tanke og kommunikasjon.* Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, E. B. (2001) *Sosiale mestringsstrategier i lek.* En studie av hvordan barn med

språkvansker sammenlignet med barn uten språkvansker, tar sosialt initiativ i samlek.

Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

- Ruud, E. B. (2010) *Jeg vil også vere med. Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Rygvdal, A.L. (2008a) Språk - og talevansker. I: Ogden, T (red.), *Innføring i spesial pedagogikk*. (s.212–254). Oslo: Gyldendal.
- Rygvdal, A.L. (2008b) Språkvansker hos barn. I: Befring (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.229–247). Oslo: Cappelen.
- Røknes, O.H., Lossius, K. og Mausest, T. (1996) *Kommunikasjon og sosialt samspel*. Oslo: Cappelen.
- Simonsen, H.G, og Theil R. (2005) Morforlogi. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G. *Språk – En grunnbok*. (s.249-291). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøvik, P. (2002) Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealder. I: Sjøvik, P. (red.), *En barnehage for alle*. (s.165–188). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005a) Semantikk. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G, *Språk – En grunnbok*. (s.64–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005b) Pragmatikk. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G, *Språk – En grunnbok*. (s.95–118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, A. (2005c) Syntaks. I: Sveen A. (red.), Kristoffersen, K.E. og Simonsen, H.G, *Språk – En grunnbok*. (s.295–381). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Valvatne, H., og Sandvik, M. (2007) *Barn, språk og kultur*. Oslo: Cappelen.
- Vedeler, L. (1987) *Barns kommunikasjon i rollelek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedeler, L. (1999) *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedeler, L. (2007) *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg: 1 Intervjuguide

Vedlegg: 2 Informasjonsskriv til pedagogisk leiar

Vedlegg: 3 Samtykkeerklæring for pedagogisk leiar

Vedlegg: 4 Prosjektvurdering frå NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innleiande samtale med informanten.

- Presentere meg sjølv: Alder, kor eg bur, utdanning og noverande jobb.
Kort grunngje bakgrunn for val av tema.
- Informere om rettane til informanten, og at informanten når som helst i prosessen kan trekke seg frå undersøkinga. Opplyse om at eg har teieplikt, og at alt innsamla materiale vil bli behandla strengt konfidensielt.
- Informere om at eg skal bruke lydopptakar. Opplyse om at lydopptak og transkriberte intervju vert sletta/makulert når oppgåva er ferdig sensurert.

Informasjon om informanten.

- Kjønn/alder?
- Kva utdanning har du? Grunnutdanning/vidareutdanning?
- Kor lenge har du jobba som pedagogisk leiar? Eventuelt anna yrkeserfaring?
- Kor lenge har du jobba i forhold til dette barnet med språkvanskar?

Informasjon om barnegruppa/barnehagen.

- Kor mange barn er det på di avdeling?
- Kva alder er det på barna på di avdeling? Kor mange 3, 4 og 5 åringar?
- Kor mange vaksne jobbar på denne avdelinga? Pedagogar / assistentar?

Barn med språkvanskar.

- Kjønn/alder på barnet?
- Kan du beskrive korleis språkvansen viser seg i kvardagen i barnehagen?
- Korleis vart barnet sin språkvanske oppdaga, kva gjorde til at hjelpetiltak vart satt inn?
- Kva situasjonar/aktivitetar opplever/erfarer du er særleg vanskeleg/utfordrande for dette barnet?
- Kva tankar/erfaringar har du om at ein språkvanske i førskulealder kan få ulike følgjer for eit barn på ulike områder?

Oppfølging / tilrettelegging rundt barnet.

- Kven i barnehagen har ansvaret for oppfølginga til barnet?
- Kven i barnehagen tek seg av det praktiske opplegget rundt barnet?
- Korleis organiserer/tilrettelegger barnehagen opplegget rundt barnet?
- Kva konkret gjer barnehagen for å hjelpe og støtte barnet? Kan du gje eksempel?
- Kva erfarer du er god tilrettelegging for dette barnet? Kva opplever du fungerer?

Sosialt samspel og kommunikasjon med andre barn.

- Korleis er barnet sitt forhold til dei andre barna på avdelinga?
Har barnet venner, leikekameratar, bestevenn?
Er barnet mest saman med barn som er yngre, like gamle eller eldre?
- Korleis vil du beskrive barnet si kontaktform?
- Opplever barnet med språkvanskar at andre barn tek kontakt?
I tilfelle kven tek kontakt med barnet? Korleis tek dei andre barna kontakt?
- Korleis reagerer barnet med språkvanskar når andre barn tek kontakt?
- Tek barnet ofte kontakt med andre barn? I tilfelle kven tek barnet kontakt med?
- Korleis reagerer dei andre barna når barnet med språkvanskar tek kontakt?
- I kva situasjonar tek barnet kontakt med andre barn?
- Er der situasjonar der barnet tek lite eller ingen kontakt med dei andre barna på avdelinga?
- Kva tankar og erfaringar har du som pedagog omkring dette barnet si sosiale fungering i forhold til dei andre barna på avdelinga?
- Korleis opplever du barnet sin evne til samspel med dei andre barna på avdelinga?
- Korleis kommuniserer barnet til vanleg med dei andre barna på avdelinga?
- På kva måte tenker du at barnet sine språkvanskar påverkar kommunikasjon med dei andre barna?
- I kva situasjonar kommuniserer barnet best? Kommuniserer barnet betre med dei vaksne enn med andre barn? I så tilfelle: Kva trur du grunnen til dette kan vere?
- Har du nokre tankar rundt samanhengen mellom språkvanskar og evne til sosial samhandling?

Leik/rolleleik.

- Korleis opplever du at barnet fungerer i leiken?
- Er barnet ofte i samleik med andre barn?
- Kva likar barnet å leike når det leikar saman med andre?
- Leikar barnet ofte åleine? Kva leikar barnet med når det er åleine?
- Blir barnet invitert med på leik? Takkar barnet ja til å delta i leiken med dei andre?
Korleis reagerer barnet når det blir invitert med på leiken til dei andre?
- Inviterer barnet andre med på sin leik? I tilfelle: Korleis? Verbalt, kroppsspråk, eller ein kombinasjon?
- Deltek barnet i rolleleik? Ofte/sjeldan/aldri? Kva roller får barnet i rolleleiken?
- Kva rolle vil barnet ha om barnet får bestemme sjølv?
- I kva rolle opplever du at barnet mest uthaldande?
- På kva måte tenker du at dei vaksne i bhg. kan støtte barnet i ei utfordrande rolle?
- Klarar barnet å halde konsentrasjon/merksemda over tid i samleik med andre?
- Kan du seie noko om korleis barnet fungerer i "frileikssituasjonar"?
- Har du observert forskjell i barnet sin leik med voksen, kontra leik med andre barn?
I tilfelle: Kva observerte du? Kvifor trur du at det er slik? Kva skjer dersom den vaksne ikkje er i nærleiken av barnet i ulike leikssituasjonar?
- Har du observert forskjellar når det gjeld barnet sin deltaking, engasjement og kommunikasjon i ulike situasjonar som: frileik, rolleleik, styrde aktivitetar, konstruksjonsleik, ulike bordaktivitetar, uteleik m.m.? Kva observerte du?
- Kan du beskrive ein god leikssituasjon for dette barnet? Gje døme på når barnet er i god leik? Kva kjenneteiknar denne leiken? Kva og kven leikar barnet med?
- Kva tenker du er viktig for dei vaksne som jobbar rundt barnet å vere bevisste på i forhold til leikssituasjonar for dette barnet?

Kommunikasjon med vaksne.

- Korleis kommuniserer barnet til vanleg med dei vaksne på avdelinga?
- Kor ofte, og i kva situasjonar tek barnet kontakt med dei vaksne på avdelinga?
- Når du tenker på dei vaksne som jobbar med barn med språkvanskar:
Kva kommunikasjonsferdigheter og bevisstheit rundt dette tenker du er viktig at dei vaksne innehar?

Sjølvbilde og sjølvtilit.

- Kva tankar/erfaringar har du omkring ein mogleg samanheng mellom barnets språkvanske, og barnet si utvikling av sjølvbilde og sjølvtilit?
- Kva tankar/erfaringar har du rundt at barnet sin språkvanskar kan virke inn på sosial og emosjonell utvikling hos barnet?
- I kva situasjonar/aktivitetar opplever barnet meistring i kvardagen sin i bhg?
- Kan du seie noko om korleis barnet reagerer når det opplever meistring?
- Korleis taklar barnet utfordringar når barnet skal prøve nye ting?
- Korleis vil du beskrive forholdet mellom krav/forventning og meistring hos dette barnet i forhold til barn utan språkvanskar?
- Med utgangspunkt i barnet sitt meistringsnivå, kva tenker du er god tilrettelegging som fremjar utvikling hos dette barnet?

Kvardagssituasjonar.

- Har du tankar om og erfaringar med, at det er spesielle situasjonar og aktivitetar i kvardagen i barnehagen der språkvansken blir ekstra synleg?
- Kva tenker du om at barnehagen sine rutinar, strukturering og organisering av dagen kan vere til hjelp eller til hinder for dette barnet med språkvanske?
Kvifor trur du at det er slik?
- Kva kvardagssituasjonar opplever du som gode situasjonar som gjev god fungering for dette barnet som har ein språkvanske?
- Kan du gje eit eksempel på at god organiseringa bidreg til at kvardagen vert lettare for dette barnet?

Måltidet.

- Korleis er måltidet organisert?
- Kan du seie noko om korleis barnet fungerer i måltidssituasjonen?
Kommuniserer barnet med andre barn under måltidet? Korleis? Spør og svarar barnet på spm frå andre barn? Tek barnet initiativ til samtale med andre barn?
- Kva tema er det lettast å snakke om? (Situasjonsavhengig / - uavhengig?)
- Kva tema er det vanskelig å snakke om?
- Kommuniserer barnet med vaksne under måltidet? Event. kven tek initiativ til dette?
- Korleis tenker du at måltidet bør vere organisert for at barnet med språkvanskar skal oppleve måltidet som kjekt, sosialt, og at det gjev gode moglegheiter for å bruke språket sitt?

Samlingsstund.

- Kan du beskrive korleis barnet fungerer i samlingsstunda?
Er barnet deltakande, passivt, merksam, uoppmerksam, interessert, uinteressert?
- Er barnet interessert i å fortelje/prate/be om ordet? Tør barnet å prate dersom det vert oppmoda til det? Tør barnet å prate/fortelje utan å bli oppmoda om det?
- Dersom barnet er uoppmerksam i samlinga: Har du gjort deg nokre tankar om kvifor barnet oppfører seg slik?
- Korleis tenker du at innhaldet/organiseringa av ei samlingsstund bør vere for at barnet med språkvanskar skal oppleve samlinga som kjekk, lærerik, og få eit optimalt utbytte?

Avslutning.

- Er det nok du er opptatt av som ikkje har kome fram i det vi no har snakka om?
- Gjere avtale om at eg kan få lov å ta kontakt dersom det er noko eg har gløymt å spørje om, eller at eg treng å få noko nærmare utdjupa!!!
- Runde av intervjuet og takke for at eg fekk komme og for at informanten tok seg tid til å prate med meg!! Nok ein gang forsikre informanten om at informasjonen som er gitt vil bli behandla konfidensielt, og at lydopptak og transkriberte intervju vil bli sletta/makulert når oppgåva er ferdig sensurert.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til pedagogisk leiar

Elise Berg

Høylo

6826 BYRKJELO

Byrkjelo XXXX

XXXXXX

XXXXXX

XXXXXX

Førespurnad om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgåve.

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Studiesenteret Sandane. Studiet er eit samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF), Universitetet i Oslo (UIO) og Institutt for Spesialpedagogikk (ISP). Eg helde no på med den avsluttande masteroppgåva.

Tema for masteroppgåva mi er språkvanskar hos barn i førskulealder. Det som eg ynskjer å finne ut av er korleis ein språkvanske hos barn i førskulealder påverkar barnehagekvardagen til dette barnet. For å finne ut av dette ynskjer eg å intervju nokre pedagogiske leiarar.

Håpar du stiller deg positiv til dette. Før du svarar ja eller nei til å delta, ynskjer eg å gje deg ytterlegare informasjon både om bakgrunn og formål for oppgåva samt å kort informere om gjennomføringa av intervjuet.

Du som jobbar som pedagogisk leiar på avdelinga til barn med språkvanskar innehar mykje viktig og verdifull informasjon rundt korleis denne språkvansken på ulike måtar kan påverke dette barnet i kvardagen i barnehagen. Dine tankar om og erfaring med kva utfordringar barn med språkvanskar møter i kvardagen er svært verdifulle, og vil vere viktige for oppgåva mi.

Eg har utforma ein intervjuguide med spørsmål som er inndelt i nokre sentrale tema. For å gje deg oversikt over kva intervjuet kjem til å dreier seg om vil eg kort nemne dei ulike tema.

Desse er: oppfølging og tilrettelegging rundt barnet, sosialt samspel, vennskap, kommunikasjon med barn og vaksne, barnet sitt sjølvbilde/sjølvtilitt, barnet si fungering i lek/rolleleik, og i kvardagssituasjonar som måltid og samlingsstund.

Som tidlegare nemnt ynskjer eg å nytte intervju som metode for å innhente informasjon. Intervjuet vil ta om lag 1 time, og eg tenker at intervjuet bør finne stad på dagtid på din arbeidsplass dersom dette er mogleg å få til. Eg skal i etterkant av intervjuet transkriberer dette (gjere det om til skriftleg form), derfor må intervjuet takast opp på lydband. Opptaket vil bli sletta så snart oppgåva er ferdig sensurert! Intervjuet er frivillig, du kan når som helst, og utan grunngjeving trekke deg. Dersom du svarar ja til å delta vil eg vil ta nærmare kontakt med deg for å avtale tid og stad for intervjuet.

All informasjon vil bli behandla anonymt. Eg skal ikkje ha tilgang på namn på barn eller føresette. Ditt namn som informant, namn på barnehage og kommune vil ikkje på nokon måte bli gjort kjent for andre.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Behandlingsansvarleg institusjon er Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplege fakultet og Institutt for Spesialpedagogikk. Dagleg ansvarleg er Erling Kokkersvold, tlf 22 85 81 21.

Rettleiar på prosjektet er: Jorunn Fortun, Statped Vest, tlf: 55 92 34 62.

Har du spørsmål er det berre å ta kontakt med meg på tlf: 95 27 51 64 eller sende mail til: eliseberg@hotmail.no.

Med venleg helsing

Elise Berg

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Eg gjev med dette samtykke til å bli intervjuet i samband med masteroppgåva til Elise Berg. Tema for masteroppgåva er språkvanskar i førskulealder, og kva konsekvensar ein språkvanske kan få for eit barn med språkvanskar. Intervjuet vil omhandle pedagogiske leiarar sine tankar om, og erfaringar med korleis ein språkvanske i førskulealder kan arte seg, og kva konsekvensar språkvansken kan få for kvardagen til barnet.

Intervjuet vil ha ein varigheit på om lag 1 time. Det vil under intervjuet bli gjort lydopptak. Dette er nødvendig fordi intervjuet skal transkriberast i etterkant, dvs gjernast om til skriftleg form. Både lydopptak og transkriberte intervju vil bli sletta/makulert så snart masteroppgåva er ferdig sensurert. Planlagt innlevering av oppgåva er 1 juni 2012.

Det vil ikkje vere mogleg for nokon å spore tilbake til verken barnet, dei føresette, den pedagogiske leiaren, barnehagen eller kommune.

All innhenta informasjon vil bli behandla strengt konfidensielt.

Eg kan når som helst, og utan grunngjeving trekke meg frå intervjuet.

All informasjon som er gitt vi då straks bli sletta/makulert.

Eg har mottatt skriftleg og munnleg informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato: Underskrift:

Vedlegg 4: Prosjektvurdering frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 25.10.2011

Vår ref: 28224 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28224	<i>Ein kvalitativ studie om pedagogiske leiarar sine tankar om, og erfaring med korleis språkvanskar i førskulealder kan art seg</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Elise Berg</i>

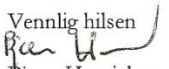
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Heinrichsen


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elise Berg, Høylo, 6826 BYRKJELO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Utvalget består av fire pedagogiske ledere som jobber med barn med spesifikke språkvansker. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt foretas via PPT-kontor som kan angi aktuelle barnehager. Prosjektleder informerer deretter de ulike barnehagene skriftlig og muntlig om studien. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 24.10.2011, tilfredsstillende.

Prosjektleder opplyser at det ikke skal innhentes opplysninger som kan identifisere enkeltbarn/foreldre, jf. e-post av 24.10.2011. Det anbefales at prosjektleder minner utvalget om dette, i forkant av hvert intervju.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på barnehage, yrke, alder, kjønn) fjernes eller endres.